

**A Cultura Organizacional na Perspetiva dos Docentes:
Estudo de caso numa escola da Região
Autónoma da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Luísa Rebolo Rodrigues de Abreu Ferreira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2012

UMA

Cul

T/M UHA
37
FER cul

71262

**A Cultura Organizacional na Perspetiva dos Docentes:
Estudo de caso numa escola da Região
Autónoma da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Luísa Rebolo Rodrigues de Abreu Ferreira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO

António Maria Veloso Bento

CO-ORIENTAÇÃO

Henrique da Costa Ferreira



CENTRO DE COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS
Departamento de Ciências da Educação

**A cultura organizacional na perspetiva dos docentes:
Estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação – Administração Educacional**

Por

Maria Luísa Rebolo Rodrigues de Abreu Ferreira

**Sob a orientação de
Professor Doutor António Maria Veloso Bento**

e

**coorientação de
Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira**

Funchal 2012

RESUMO

A cultura organizacional de escola é uma realidade complexa mas, simultaneamente, passível de ser interpretada e compreendida. A literatura dá conta de duas formas de perspetivar a cultura organizacional: por um lado, a forma gestonária que enfatiza as culturas integradoras que favorecem o alcance da excelência e competitividade e, por outro, as formas críticas e reflexivas que procuram compreender o processo de construção e manifestação da cultura. A escola evidencia a sua cultura através de artefactos verbais, visuais, simbólicos e comportamentais que a singularizam, assim como crenças, valores e pressupostos que fundamentam as perceções, atitudes e expetativas dos seus membros.

O propósito desta investigação foi caraterizar a cultura organizacional de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos numa articulação entre o referido conceito e as perceções dos docentes. Pretendeu-se, por um lado, inventariar e descrever as variáveis que estiveram na base da construção da cultura organizacional da escola e, por outro lado, relacionar e correlacionar as variáveis em estudo de forma a evidenciar o tipo de cultura privilegiado pelos docentes, enquanto valores no seu desempenho profissional.

Desta forma, o percurso metodológico teve abordagens mistas, de natureza qualitativa e quantitativa, privilegiando, como estratégia de pesquisa, o estudo de caso numa dimensão descritiva e correlacional. Os instrumentos de recolha de dados foram as fontes documentais e o inquérito por questionário construído para o efeito.

Os resultados apontam para a coexistência, no mesmo contexto, de diferentes manifestações da cultura, confirmando as evidências da literatura. Por outro lado, também deu conta das tensões exercidas sobre a escola e os docentes, nomeadamente no que se refere aos valores organizacionais, fazendo sobressair dois tipos de cultura: a de Apoio e a de Objetivos.

Palavras-chave: cultura, organização, escola, docentes, cultura organizacional de escola.

ABSTRACT

The school organizational culture is a complex reality but, simultaneously, possible to be interpreted and understood. The literature recognizes two forms of foreseeing organizational culture: on the one hand, the managing form that emphasizes the integrative cultures that encourage the scope of excellence and competitiveness and on the other hand, the critical ways and reflexive attempts to understand the process of construction and expression of culture. The school demonstrates its culture through verbal, visual, symbolic and behavioral artifacts which singularize it as well as its beliefs, values and assumptions that underpin the perceptions, attitudes and the expectations of its members.

The purpose of this research was to characterize the organizational culture of a secondary school (ages 10-15) in an articulation between the concept and the perceptions of teachers. We sought to identify and describe the variables that were the basis of the construction of the organizational culture of the school and on the other hand, relate and correlate the study variables in such a way as to highlight the type of culture favoured by the teachers, as values in their professional performance.

This way the methodological path had mixed approaches, in a qualitative and quantitative form, favouring, as research strategy, a case study in a descriptive and correlational dimension. The instruments of the data collection were the documentary sources and a questionnaire survey made for the purpose.

The results point to coexistence, in the same context, of different manifestations of the culture confirming the evidence of literature. Besides that, it recognizes tensions exerted on the school and the teachers, in particular with regard to its organizational values, bringing to the fore two types of culture: those of support and of objectives.

Keywords: culture, organization, school, teachers, school organizational culture.

RÉSUMÉ

La culture organisationnelle d'école est une réalité complexe mais, simultanément, passible d'être interprétée et comprise. La littérature rend compte de deux formes d'envisager et de mettre en perspective la culture organisationnelle : d'une part, la forme de gestion qui souligne les cultures intégratrices qui favorisent la portée de l'excellence et la compétitivité et, d'autre part, les formes critiques et réfléchissantes qui cherchent à comprendre le processus de construction et de manifestation de la culture. L'école prouve sa culture à travers des dispositifs verbaux, visuels, symboliques et comportementaux qui la rendent singulière, unique, ainsi que des croyances, valeurs et préjugés qui font la base des aperçus, attitudes et attentes de leurs membres.

L'intention de cette recherche a été de caractériser la culture organisationnelle d'une école basique de 2ème et de 3ème cycles en essayant de joindre l'avant mentionné concept et la perception des professeurs. On a voulu inventorier et décrire les variables qui ont été dans la base de la construction de la culture organisationnelle de l'école et d'autre part, rapporter et corrélérer les variables en étude, de manière à prouver le type de culture privilégiée par les professeurs, en tant que valeurs qui basent leur performance professionnelle.

De cette forme le parcours méthodologique a eu des abordages mixtes, de nature qualitative et quantitative, en privilégiant, comme stratégie de recherche, l'étude de cas dans une dimension descriptive et corrélationnelle. Les instruments de collecte de données ont été les sources documentaires et l'enquête par questionnaire construit à cet effet.

Les résultats indiquent la coexistence, dans le même contexte, de différentes manifestations de la culture, en confirmant les évidences de la littérature. D'autre part, il a aussi rendu compte des tensions exercées sur l'école et les professeurs, notamment en ce qui concerne les valeurs organisationnelles, en faisant ressortir deux types de culture : celle de soutien et celle des objectifs.

Mots-clefs : culture, organisation, école, professeurs, culture de l'organisation d'école.

RESUMEN

La cultura organizacional de escuela es una realidad compleja pero, simultáneamente, posible de ser implementada y entendida. La literatura nos ofrece dos formas de perspectivar la cultura organizacional: por un lado, la forma gerencial que destaca las culturas integradoras que favorecen el alcance de la excelencia y competitividad y por otro, las formas críticas y reflexivas que buscan entender el proceso de construcción y manifestación de la cultura. La escuela evidencia su cultura a través de artefactos verbales, visuales, simbólicos y comportamentales que la singularizan, así como creencias, valores y presupuestos que fundamentan las percepciones, actitudes y expectativas de sus miembros.

El propósito de esta investigación fue caracterizar la cultura organizacional de una escuela básica de 2° y 3° ciclos en una articulación entre el referido concepto y las percepciones de los maestros. Se pretendió inventariar y describir las variables que estuvieron en la base de la construcción de la cultura organizacional de la escuela y, por otro lado, relacionar y correlacionar las variables en estudio para evidenciar el tipo de cultura privilegiado por los maestros, como valores en su desempeño profesional.

De esta forma, el camino metodológico tuvo abordajes mixtos, de naturaleza cualitativa y cuantitativa, privilegiando, como estrategia de busca, el estudio de caso en una dimensión descriptiva y correlacional. Los instrumentos de selección de datos fueron las fuentes documentales y la inquisición por cuestionario construido con esa finalidad.

Los resultados apuntan para la coexistencia, en el mismo contexto, de diferentes manifestaciones de la cultura, confirmando las evidencias de la literatura. Por otro lado, también dio cuenta de las tensiones ejercidas sobre la escuela y los maestros, como sea en lo que se refiere a los valores organizacionales, haciendo sobresalir dos tipos de cultura: la de apoyo y la de objetivos.

Palabras clave: cultura, organización, escuela, profesores, cultura organizacional de escuela.

ÍNDICE

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
RÉSUMÉ	v
RESUMEN	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE APÊNDICES	xiii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiv
SIGLAS UTILIZADAS	xv
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1. Temática da investigação	1
2. Justificação da temática da investigação	2
3. Problema, questões e hipóteses da investigação	4
4. Objetivos do estudo	6
5. Definição de conceitos	7
6. Estrutura do trabalho	9
CAPÍTULO II – CULTURA ORGANIZACIONAL	13
1. Cultura organizacional	13
1.1. Conceitos e manifestações	13
1.2. Perspetivas de abordagem da cultura organizacional.....	23
1.3. Dimensões da cultura organizacional.....	27
1.4. Modelos tipológicos de cultura organizacional.....	29
1.5. Culturas e subculturas	35
2. Cultura organizacional em contexto escolar	38
2.1. A escola como organização	38
2.2. Imagens organizacionais da escola	43
2.3. Cultura organizacional na escola.....	46
2.4. Manifestações da cultura na escola	48
2.5. O panorama investigativo da cultura organizacional em contexto escolar	52
3. Cultura organizacional escolar e profissionalidade docente	54
3.1. Profissionalidade docente.....	56
3.2. Culturas profissionais dos professores	61
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	65
1. Enquadramento teórico da metodologia da investigação	65
2. Opções metodológicas	66
3. Problema, questões e objetivos da investigação	69
4. Objetivos do estudo	70
5. Os sujeitos da investigação	71

6. Métodos e instrumentos de recolha e registo de dados.....	71
6.1. O inquérito por questionário	72
6.1.1. Construção do inquérito por questionário	73
6.1.2. Variáveis em estudo.....	78
6.2. A análise documental	83
6.3. A observação	83
7. Métodos de análise e interpretação de dados	84
CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	85
1. O meio envolvente	85
2. A escola.....	85
2.1. O pessoal docente.....	87
2.2. Os alunos	89
2.3. O pessoal não docente	92
2.4. Os recursos físicos.....	92
2.5. Os recursos financeiros	92
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS..	95
1. Análise documental.....	95
2. Apresentação dos resultados do inquérito por questionário	97
2.1. Caracterização dos inquiridos: perfil pessoal e profissional	97
2.2. Cultura organizacional de escola.....	110
3. Análise dos resultados do inquérito por questionário	136
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
APÊNDICES	155
ANEXOS	180

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Perspetivas de abordagem da cultura organizacional e principais diferenças.	25
Tabela 2. Disposições das dimensões pessoais e profissionais da profissionalidade docente	60
Tabela 3. Matriz do questionário (blocos temáticos, categorias, variáveis, objetivos).....	77
Tabela 4. Agregação das questões do questionário por perguntas de investigação e variáveis para a parte I do questionário	79
Tabela 5. Agregação das questões do questionário por perguntas de investigação e variáveis para a parte II do questionário.....	80
Tabela 6. Distribuição de docentes segundo situação profissional (valores referentes a 31 de dezembro de 2011).....	87
Tabela 7. Nº de professores por ciclo e género	88
Tabela 8. Número de alunos por ano e ciclo no ano letivo 2011-12 (Valores reportados a 31 de dezembro de 2011).....	90
Tabela 9. Distribuição dos alunos por género, repetência e necessidades educativas especiais.....	90
Tabela 10. Distribuição dos alunos da RAM por género e por ciclo em 2009-2010	91
Tabela 11. Distribuição dos alunos por ciclo e por escalão da Ação Social Escolar	91
Tabela 12. Referências à cultura organizacional de escola no PEE	95
Tabela 13. Referências à cultura organizacional no PAE	96
Tabela 14. Distribuição da amostra em função dos motivos para estar nesta escola	105
Tabela 15. Distribuição da amostra em função dos motivos para ficar na escola além horário.....	107
Tabela 16. Distribuição da amostra em função do desejo de desempenhar cargos.....	108
Tabela 17. Frequências e frequências relativas da participação em convívios na escola..	108
Tabela 18. Frequência das razões que justificam a existência de convívios	109
Tabela 19. Frequências acerca do nível de concordância com os diversos convívios promovidos pela escola	109
Tabela 20. Frequências acerca da perceção do tipo de relação existente entre os diferentes elementos da comunidade educativa	110

Tabela 21. Frequências e frequências relativas dos convívios extra escola	110
Tabela 22. Frequências e frequências relativas do grau de partilha da cultura organizacional.....	111
Tabela 23. Frequências e frequências relativas da matriz cultural	111
Tabela 24. Frequências e frequências relativas da existência de subculturas	112
Tabela 25. Frequência e frequências relativas da proveniência de subculturas	112
Tabela 26. Nível de importância dos diferentes órgãos na difusão da cultura organizacional	113
Tabela 27. Nível de importância das diferentes iniciativas na promoção da cultura organizacional.....	113
Tabela 28. Níveis de comprometimento com os objetivos do PEE.....	114
Tabela 29. Níveis de comprometimento com os valores do PEE.....	114
Tabela 30. Estatística descritiva relativa às questões que aferem a percepção acerca da estrutura organizacional.....	116
Tabela 31. Estatística descritiva relativa às questões que aferem a percepção dos valores organizacionais	120
Tabela 32. Estatística descritiva relativa aos tipos de cultura percebidos	122
Tabela 33. Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para a percepção do tipo de cultura organizacional em função do género	123
Tabela 34. Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e género	124
Tabela 35. Teste de independência para as variáveis grau de partilha e género	124
Tabela 36. Teste de independência para as variáveis matriz cultural e género	125
Tabela 37. Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para a percepção do tipo de cultura organizacional em função da classe etária.....	126
Tabela 38. Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e classe etária	127
Tabela 39. Teste de independência para as variáveis grau de partilha e classe etária.....	127
Tabela 40. Teste de independência para as variáveis matriz cultural e classe etária	128
Tabela 41. Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para a percepção do tipo de cultura organizacional em função do tempo de serviço	129
Tabela 42. Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e tempo de serviço.....	129
Tabela 43. Teste de independência para as variáveis grau de partilha e tempo de serviço	130

Tabela 44. Teste de independência para as variáveis matriz cultural e tempo de serviço.	130
Tabela 45. Correlações entre os tipos de cultura organizacional e os objetivos prosseguidos pela escola.....	131
Tabela 46. Correlações entre o tipo de cultura organizacional e os valores do PEE.....	132
Tabela 47. Correlações entre o tipo de cultura organizacional e a frequência das participações em convívios.....	132
Tabela 48. Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para a percepção do tipo de cultura organizacional em função do desempenho de cargos.....	133
Tabela 49. Teste de independência para as variáveis grau de partilha e situação profissional	134
Tabela 50. Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e situação profissional	134
Tabela 51. Teste de independência para as variáveis matriz cultural e situação profissional	135
Tabela 52. Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para a percepção do tipo de cultura organizacional em função da situação profissional	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo empírico para a análise da cultura organizacional de escola.	10
Figura 2. Modelo de análise da cultura organizacional de escola.	11
Figura 3. Representação gráfica dos principais modelos tipológicos.....	32
Figura 4. Modelo dos Valores Contrastantes de Quinn e colaboradores.....	35
Figura 5. Paradigmas conceituais da cultura organizacional.....	36
Figura 6. Elementos da cultura organizacional.	49
Figura 7. Síntese das dimensões e categorias referentes à parte II do questionário aplicado aos docentes.....	76
Figura 8. Gráfico do número de alunos por ciclo.	89
Figura 9. Distribuição da amostra em função do género.....	98
Figura 10. Distribuição da amostra em função da idade.	98
Figura 11. Distribuição da amostra em função da naturalidade.	99
Figura 12. Distribuição da amostra em função da área de residência	99
Figura 13. Distribuição da amostra em função do estado civil	100
Figura 14. Distribuição da amostra em função das habilitações académicas.....	100
Figura 15. Distribuição da amostra em função da situação profissional.	101
Figura 16. Distribuição da amostra em função dos anos de serviço.....	101
Figura 17. Distribuição da amostra em função do número de escolas lecionadas.	102
Figura 18. Distribuição da amostra em função do departamento.	103
Figura 19. Distribuição da amostra em função do departamento.	103
Figura 20. Distribuição da amostra em função do número de turmas que leciona.....	104
Figura 21. Distribuição da amostra em função do número de anos na escola.....	104
Figura 22. Distribuição da amostra em função do número de horas letivas.....	106
Figura 23. Distribuição da amostra em função do tempo passado na escola além do horário.	106
Figura 24. Distribuição da amostra em função do desempenho de cargos.....	107

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A. Perspetivas de abordagem da cultura nas organizações segundo Sackmann	155
Apêndice B. Síntese dos trabalhos nacionais produzidos no âmbito da cultura organizacional na escola com influência no presente estudo	157
Apêndice C. Cópia do questionário aplicado a todo o pessoal docente	162
Apêndice D. Composição e caracterização dos diferentes órgãos (de gestão, direção e administração e gestão intermédia)	166
Apêndice E. Caracterização do pessoal não docente, por género, idade, habilitações literárias e tempo de serviço	170
Apêndice F. Agregação das proposições da questão nº 12 (parte II) do questionário por tipos de cultura	170
Apêndice G. Tabelas do estudo de variáveis sem relações estatísticas	171

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Ofício dirigido à DRE a solicitar autorização para realizar a investigação	180
Anexo B. Ofício enviado pela DRE a autorizar a realização da investigação.....	181
Anexo C. Mensagem de correio eletrónico enviada por Diogo Nascimento concedendo autorização para a utilização de questionário	182
Anexo D. Organograma da Escola	183

SIGLAS UTILIZADAS

CEF – Cursos de Educação e Formação

CMF – Câmara Municipal do Funchal

DLR - Decreto Legislativo Regional

DRAE – Direção Regional de Administração Educativa

DRE – Direção Regional de Educação

DRPRI – Direção Regional do Planeamento, Recursos e Infraestruturas

EMAT – Equipas Multidisciplinares de Apoio aos Tribunais

PAE – Plano Anual de Escola

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PD – Pessoal Docente

PEE – Projeto Educativo de Escola

PND – Pessoal Não Docente

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RAM – Região Autónoma da Madeira

SRERH – Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Os contextos organizacionais da modernidade, em constante mudança e com altos padrões de exigência, determinam a busca de novas perspectivas de análise que permitam, não só a excelência de desempenhos como também a compreensão das dinâmicas presentes nas organizações. Assim se compreende que a escola, sendo também uma organização, apesar de peculiar, se oriente nessa busca de excelência e de autoconhecimento.

A escola é um espaço de interação orientado por normas próprias (definidas quer pelo sistema central quer a nível de cada escola) que permitem, a cada interveniente, um grau de autonomia para que possa delinear estratégias de atuação em função dos objetivos organizacionais e de acordo com os projetos pessoais. Assim, é neste contexto de ação que cada um define as suas formas de participar e viver as atividades escolares. A forma como se estrutura e desenvolve toda a ação estratégica de cada um dos participantes está, de alguma forma, dependente da perceção que cada um tem da organização.

1. Temática da investigação

Este trabalho tem como tema a cultura organizacional em ambiente escolar, mais concretamente, a perceção que os docentes de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos da Região Autónoma da Madeira têm da sua cultura organizacional.

Para uma sumária contextualização da temática, recorre-se ao pensamento de Leonor Torres (1997, 2004), investigadora portuguesa, com profícua obra publicada.

Foi sobretudo a partir dos anos oitenta que a cultura organizacional passou a ser um objeto de estudo cobiçado, difundido e disputado pelas várias áreas do saber. (Torres, 2004). Para alguns autores, o súbito interesse pelo estudo da cultura organizacional ficou a dever-se ao declínio da produtividade norte-americana e à ascensão da competitividade japonesa que assentava numa cultura forte e homogénea, numa visão holística e na força coletiva. Para outros, o desenvolvimento acelerado operado na sociedade teve a sua quota-parte, gerando uma quebra de coesão e de unidade dos padrões culturais. (Freitas, 1991).

O desenvolvimento teórico-conceitual da temática em contexto académico foi acompanhado pelo setor empresarial que encarou a cultura como uma estratégia e/ou técnica potenciadora do alcance das metas de eficácia, eficiência e excelência. Decorrentes destes contextos, duas correntes se perfilam: a de cariz interpretativo ou reflexivo para o mundo académico e a de cariz gestor ou pragmático para o mundo empresarial. O quadro de referência, criado pela diversidade de enfoques veiculados pelas investigações, pode ser perspectivado em três modalidades: a cultura como variável independente e externa, como variável dependente e interna ou como metáfora. Perspetivada como variável independente e externa, considera que os membros de uma organização importam para o seu interior os seus valores, crenças, atitudes, etc., sugerindo uma cultura como reflexo da sociedade que influencia as práticas organizacionais. Como variável dependente e interna, a cultura é entendida como uma dimensão que potencia a identidade singular e forte da organização expressa pelos valores, ideais e crenças partilhadas pelos seus membros. Assim, a cultura é algo que a organização *tem*. Esta variante permite que os gestores, de forma estratégica, possam implementar ou persuadir as bases. A cultura como metáfora pressupõe a organização como geradora de uma rede de significados partilhados pelos seus membros. Corresponde a um processo ativado pelos seus membros e que exige negociação e consenso como forma de evitar a desintegração.

Falar de cultura organizacional num contexto escolar implica referir os padrões de comportamento, as crenças, os valores e os rituais que são partilhados entre os seus membros. Seguindo esta lógica, revela-se de primordial importância verificar e analisar os modos como essas dinâmicas são apreendidas pelos professores.

2. Justificação da temática da investigação

É ponto assente que as escolas não são (todas) iguais. Apesar de possuírem os elementos universais (em termos de gestão, programas, métodos, etc.), elas possuem algo que as diferencia e distingue: a sua cultura. Essa distinção é-lhes conferida pelos seus atores ou intervenientes: alunos, pessoal docente, não docente, encarregados de educação e outros, que, pela sua interação e ritmo, atribuem à escola significados que a particularizam.

Considera-se importante que a comunidade educativa se reúna em torno de comemorações significativas ou confraternizações que possam valorizar o legado nacional e universal de que somos detentores. Assim, a cultura de uma escola é engendrada na e pela multiplicidade de relações estabelecidas pela dinâmica dos seus interlocutores, possuidora da plasticidade suficiente, que tanto inibe como dinamiza, os contextos. Daí, a relevância deste estudo; pretende-se, de uma forma objetiva, caracterizar a cultura organizacional de uma escola e elencar as variáveis que contribuem para a construção ou manutenção dessa cultura singular. Além da atualidade e pertinência no estudo do tema, há também uma curiosidade em conhecer e partilhar os resultados desta análise com os seus pares, sobretudo por ser o espaço onde o investigador desenvolve a sua atividade profissional.

Desde logo, várias foram as razões – pessoais e profissionais - que levaram o autor da presente investigação a escolher a temática da cultura organizacional em contexto escolar. Objeto de estudo profícuo e recorrente nas últimas décadas, mais a nível internacional que nacional, tem sido remetida a uma produção reduzida na Região Autónoma da Madeira, ignorando-se a existência de quaisquer outras investigações, à exceção de duas teses de doutoramento da Universidade de Cádiz (Gonçalves, 2011; Rodrigues, 2012) e de um artigo científico (Carvalho, 2006).

O desafio impõe-se: para além do cariz iniciático, o investigador testará as suas capacidades no deslindar ou desocultar de alguma complexidade do tema. Sendo assim, este trabalho deve ser entendido como um (modesto) contributo para o conhecimento da organização escolar em estudo, recorrendo à análise e interpretação dos artefactos e dos valores partilhados na perspetiva dos docentes. Espera-se *encaixar* as peças que compõem o puzzle da cultura organizacional de forma coerente e útil.

Outros motivos, mais pessoais, prendem-se com o fascínio de se poder investigar um tema que suscita uma relação incongruente de faz e desfaz, de avanços e recuos, no espaço onde o investigador passa a maior parte do tempo: uma escola básica dos 2º e 3º ciclos da RAM. A escolha não foi inocente! O facto de exercer funções, em cargo de administração e gestão, permitirá, não só um acesso privilegiado a várias fontes de informação como também viver a escola na sua plenitude, nas diversas áreas e sob diferentes perspetivas.

Sendo esta uma escola relativamente jovem, em processo de construção da sua identidade e de promoção das relações de socialização da (e na) comunidade

escolar, considera-se pertinente realizar esta investigação para que se possa agir de forma proactiva e consentânea com a ideia de Stake (2009, p. 20): “maximizar o que podemos aprender”.

Segundo Torres (1997), grande parte das investigações empíricas sobre a cultura organizacional opta pelo estudo de apenas um ou dois grupos de atores (os trabalhadores, os gestores, etc.) e por um ou dois elementos da cultura organizacional (as crenças, os rituais, as representações, etc.). Sendo assim, e na esteira de Torres (1997), a presente investigação coloca os professores no centro da problemática por serem os atores privilegiados na edificação e manutenção da cultura de escola; contudo, reconhece-se que, apreender a realidade organizacional da escola e toda a sua envolvência é um processo que requer um olhar atento e um acompanhamento permanente.

3. Problema, questões e hipóteses da investigação

Caracterizar a cultura de uma escola poderá ser uma meta deveras ambiciosa, sobretudo quando se trata de uma instituição com poucos anos de vida (catorze anos). Porém, considera-se vantajoso conhecer os traços que compõem a matriz da escola; que se busque para além do superficial e que se entenda esta profusão de sentimentos, de sentires e de perceções que, na sua amálgama, estão na base de uma cultura de escola.

Constatando ainda que grande parte do corpo docente da escola é estável, facto encarado como tranquilizador para a interpretação de dados, o investigador propõe-se estudar o papel da cultura organizacional de escola, traduzido no seguinte problema:

Quais as perceções que os docentes têm da cultura organizacional da sua escola?

A temática escolhida do presente trabalho é, por si só, geradora de várias ambiguidades, atendendo ao carácter complexo conferido pelas diferentes conceções reiteradas pela literatura. Concluir a investigação, tornando exequíveis os objetivos

traçados, passa por encontrar as perguntas certas de investigação que, no entender de Stake (2009) constitui a tarefa mais difícil do investigador: “Talvez a tarefa mais difícil do investigador seja planejar boas perguntas, perguntas de investigação, que irão direcionar o olhar e o pensamento o suficiente, mas não em demasia.” (p.31).

Encontrado o problema e seguindo um fio condutor de desenvolvimento e pesquisa, equacionam-se alguns aspetos que, face à temática identificada, são considerados pertinentes.

Questão 1: Na perspectiva dos docentes, que variáveis influenciam as percepções da cultura organizacional da escola?

Questão 2: Em que medida a socialização, através dos convívios, contribui para a cultura organizacional da escola?

Questão 3: No âmbito da sua atuação, que tipos de cultura, decorrentes dos valores organizacionais, são percebidos pelos docentes?

Questão 4: Como vivem os docentes a sua cultura de escola?

A formulação de hipóteses decorre de um processo dedutivo, construído numa dupla perspectiva que assenta em suposições implícitas às teorias existentes e em observações do quotidiano escolar.

Consideram-se as seguintes hipóteses:

Partindo-se do princípio de que a cultura organizacional de escola resulta das interações entre a estrutura e os atores organizacionais (Torres, 1997, 2004), assume-se que fatores pessoais e profissionais influenciem os modos de perceber a cultura, tendo-se construído a H1.

H1. As características pessoais e profissionais dos docentes influenciam a percepção da cultura organizacional da escola.

Pressupondo-se a existência de subculturas na organização em função do grupo disciplinar e do ciclo de ensino, chegou-se às hipóteses H2 e H3:

H2. O grupo disciplinar determina a existência de subculturas na escola.

H3. O ciclo de ensino determina a existência de subculturas na escola.

Assumindo que os momentos de convívio são propícios ao estabelecimento e reforço de laços entre os docentes, construiu-se a Hipótese 4:

H4 – A frequência de convívios exerce influência sobre a percepção da cultura organizacional da escola.

Sendo a escola um espaço de partilha, de colaboração e de trabalho em equipa supõe-se a prevalência de uma Cultura de Apoio pelo que se delineou a Hipótese 5:

H5. Os docentes percecionam a cultura organizacional da escola como uma Cultura de Apoio.

Presumindo-se que a escola desenvolve mecanismos de coesão suscetíveis de conduzirem a índices elevados de envolvimento, definiu-se a Hipótese 6:

H6. A maioria dos docentes “veste a camisola da escola” e partilha os valores da organização.

4. Objetivos do estudo

O objetivo principal que norteia o presente estudo prende-se com o anseio do investigador em conhecer as dinâmicas do meio em que se move e, concomitantemente, nas mais-valias que poderão daí advir. De seguida, discriminam-se os objetivos:

Objetivo geral

- Analisar a cultura organizacional de uma escola de 2º e 3º ciclos da Região Autónoma da Madeira.

Objetivos específicos

- Compreender o processo de construção de uma cultura de escola;
- Determinar as variáveis que influenciam a percepção da cultura organizacional de escola;
- Identificar o(s) tipo(s) de cultura organizacional partilhado(s) pelos docentes;
- Sinalizar as manifestações da cultura de escola;
- Referenciar as iniciativas que contribuem para o desenvolvimento de um sentimento de pertença.

5. Definição de conceitos

Alguns conceitos, por serem peças estruturantes desta investigação ou por suscitarem alguns equívocos, são aqui apresentados. Atendendo à riqueza, abrangência e profusão de trabalhos da investigadora Leonor Torres, recorreremos a algumas das suas concetualizações.

Cultura organizacional

Por ser ilimitada a sua concetualização, Torres (1997) opta por salientar as dimensões mais significativas e estruturantes do conceito. Em *sentido lato*, significa o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimónias, formas de comunicação e as práticas de atuação dos membros da organização.

Num registo mais recente, Torres (2011) define como “o conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social, assume o estatuto de variável intermédia entre a acção comportamental (ou agência) e as condições objectivas impostas pela estrutura.” (pp. 114-115).

A definição dada por Schein (1992) é a mais citada na literatura. Corresponde a um conjunto de pressupostos básicos que os membros da organização adotam como modelo de conduta para superar dificuldades de adaptação ou de integração, sendo ensinado aos novos membros como o modo correto de pensar e agir. Esta conceção permite que se analise a cultura organizacional em três níveis: o dos artefactos (os aspetos visíveis), o dos valores (implica maior nível de consciência) e o dos pressupostos básicos subjacentes (os aspetos invisíveis).

Cultura escolar e cultura organizacional escolar

Segundo Barroso (2005), a cultura escolar corresponde a “valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores” (p. 56). Para Torres (1997, 2004), a cultura escolar engloba o conjunto de fatores exógenos que, apesar de produzidos no exterior, são partilhados, no interior da organização, pelos seus membros e determinam o funcionamento da mesma. Esses fatores podem ser de cariz social ou organizacional, conforme digam respeito às características pessoais (sexo, idade, naturalidade, residência) ou às características socioprofissionais (habilitações académicas, número de escolas lecionadas) dos seus membros. Apenas o campo da educação formal é

abrangido, fazendo emergir os aspetos culturais já estabilizados como sejam as normas, a estrutura, os rituais e as tradições, os valores e as ações. Quando extravasa a realidade do campo educativo e abrange toda a organização, passa a designar-se **cultura organizacional escolar**. Sobressaem os factores endógenos associados às variáveis de sociabilidade e às variáveis organizacionais.

Cultura de escola

Para Barroso (2005), este conceito “remete para a existência em cada escola de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar” (p. 56).

Cultura organizacional de escola

Este conceito decorre do aperfeiçoamento do conceito de cultura organizacional escolar acrescido das dimensões da informalidade e da não formalidade presentes no quotidiano das escolas (Torres, 2004). “A apreensão do quadro de valores, normas, padrões culturais e simbólicos, historicamente sedimentados numa determinada organização escolar, e a partir dos factores por nós seleccionados, constituirá a essência primeira do que nós entendemos por cultura organizacional de escola.” (p. 245).

Socialização

Segundo Bilhim (2006), corresponde a um processo compatível com a perspectiva integradora da cultura organizacional, funcionando como uma espécie de cola que une os diversos elementos, dando coesão e sentido à organização. É pelos ritos que os laços se fortalecem e reforçam, havendo diferentes ritos consoante os momentos, salientando-se os de integração (festejar), de reconhecimento (premiar) e de passagem (promover). “A socialização é um processo contínuo que acompanha o ciclo profissional dos indivíduos.” (Bilhim, 2006, p. 172). Ao entrar na organização, o novo membro aprende modos de pensar, sentir e operar.

Clima

O conceito de clima, muitas vezes confundido com o de cultura, corresponde, apenas, à manifestação superficial da cultura, não permitindo explicar o funcionamento das organizações. Pressupõe a perceção dos atributos organizacionais; pelo contrário, a cultura dá ênfase aos valores, numa perspectiva antropológica (Vala, Monteiro & Lima, 1988).

6. Estrutura do trabalho

Considerando que os estudos da cultura organizacional, a nível epistemológico, ainda se apresentam como uma problemática de difícil apreensão, Torres (2004) debate a temática sob a égide de dois vetores que, não podendo ser entendidos separadamente, tem o segundo maior preponderância no contexto escolar. O primeiro eixo é o do **processo** que possibilita a compreensão do como se constrói a cultura na organização, ou seja, a constatação das variáveis e metáforas que condicionam a sua génese, desenvolvimento e consolidação; o segundo eixo é o **grau de partilha** que permite compreender os significados das manifestações da cultura sob três possíveis perspetivas: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora. Por conseguinte, o percurso desta investigação tenta, ancorado em Torres (2011), a interconexão entre os dois polos teóricos de abordagem da cultura organizacional: o enfoque reflexivo ou interpretativo e o do enfoque mais gestor, ou seja, aquele que pode ser medido e quantificado. Para a sua concretização, recorre-se ao estudo de caso como metodologia de investigação que possibilitará obter uma visão mais precisa, realista e abrangente da orgânica da escola, pretendendo-se encontrar os fatores que impulsionam essa cultura. O percurso metodológico implica enveredar por um duplo estudo - descritivo e correlacional - como forma de caracterizar e avaliar a cultura organizacional de escola.

Na vertente descritiva, narra-se e analisa-se as variáveis em estudo com base em Gomes (1993) e Torres (1997). Dá-se ênfase ao lado interpretativo partindo da assunção de Schein (1992) de que a cultura pressupõe uma partilha de valores, de crenças, de linguagens; de que a cultura resulta das interações entre os membros da organização; a cultura apresenta tanto regularidades como discontinuidades; a cultura é o resultado de fatores internos e externos à organização escolar, sendo visível nos costumes, nos hábitos, nas rotinas e rituais enraizados e partilhados pelos atores no seu contexto de trabalho. No entanto, a partilha poderá não ser consensual ou pacífica, admitindo-se a hipótese da existência de três tipos de manifestações culturais na mesma escola: a integradora (se o grau de partilha e de identificação for elevado); a diferenciadora (se o grau de partilha se confinar a um grupo, subentendendo-se a existência de subculturas na mesma escola) e a fragmentadora (se o grau de partilha for a nível individual) (Torres, 1997). Concomitantemente,

parte-se do princípio de que na escola se operam transformações nas redes de percepção, ou seja, tanto aquilo que é aportado pelos professores é suscetível de se transformar como também eles próprios atuam e transformam a estrutura organizacional. Para a análise do processo de construção da cultura organizacional de escola, segue-se o modelo teórico de Torres (1997). Este modelo contempla dois eixos (o social e o organizacional) e quatro fatores (entre exógenos e endógenos) que interferem com o desenvolvimento da cultura organizacional, resultando em quatro quadrantes: a socialização extra organizacional, o percurso profissional e escolar, a socialização intraorganizacional e a inserção organizacional. As variáveis correspondentes a cada quadrante são: variáveis sociais, de sociabilidade, socioprofissionais e organizacionais (Figura 1).



Figura 1. Modelo empírico para a análise da cultura organizacional de escola. Fonte: adaptado de Torres (1997, p. 106).

As variáveis apresentadas são as variáveis independentes; a variável dependente é a cultura organizacional de escola. Para caracterizar a cultura organizacional da escola, serão estudadas outras variáveis, acionadas pela percepção dos docentes: grau de partilha, matriz cultural da escola, existência de subculturas e sua proveniência, órgãos e atividades difusores da cultura organizacional, grau de comprometimento com os valores e objetivos do Projeto Educativo de Escola, estrutura organizacional e valores organizacionais face ao trabalho e face à organização. Desta conjuntura, surge o modelo de análise que, além das variáveis que contribuem para a construção da cultura organizacional de escola, contempla também as dimensões da cultura que são percebidas pelos docentes. (Figura 2).

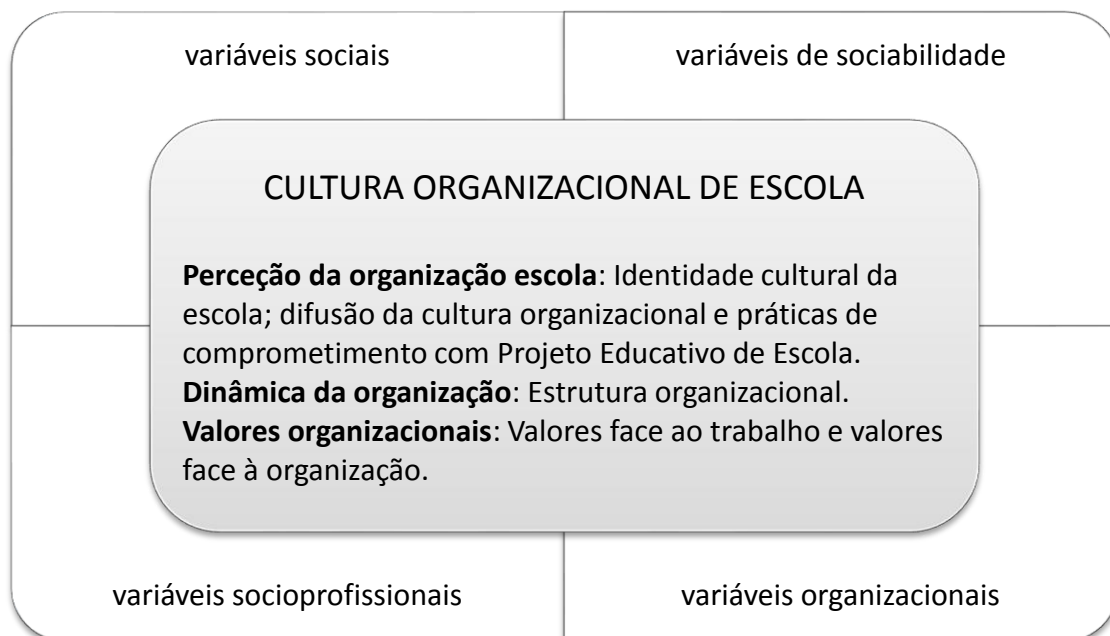


Figura 2. Modelo de análise da cultura organizacional de escola.
Fonte: Criado a partir de Torres (1997, 2004) e Vala et al. (1988).

O estudo relacional visa estabelecer relações entre as variáveis em estudo. Colocando o enfoque no lado gestor ou pragmático da cultura, recorre-se à teoria veiculada pelo Modelo dos Valores Contrastantes de Quinn e colaboradores (Neves, 2000) para aferir a tipologia de cultura organizacional que, segundo a percepção dos professores, tem prevalência na escola em estudo. Para isso, o investigador, baseando-se no questionário FOCUS desenvolvido por Neves (2000), construiu, na segunda parte do questionário, 38 proposições subordinadas a quatro dimensões: Cooperação/Sentido de pertença; Criatividade/Flexibilidade; Normas de

funcionamento/Sistemas de informação e Desempenho/Produtividade. A cada uma destas dimensões associa-se um tipo de cultura: Cultura de Apoio, Cultura de Inovação, Cultura de Regras e Cultura de Objetivos, respetivamente. De acordo com o posicionamento dos docentes na perceção daquelas dimensões, emergem os tipos de cultura organizacional da escola que, também entendidos como variáveis, serão relacionados com outras variáveis do estudo.

A investigação será desenvolvida em seis capítulos. No Capítulo I – Introdução – explicam-se os motivos que levaram a efetuar o presente estudo, introduz-se o problema, assim como os objetivos que se pretende atingir, através da resposta à questão central e às perguntas de investigação. No sentido de esclarecer os leitores, são fornecidos alguns conceitos estruturantes da investigação. O Capítulo II – Cultura organizacional – proporciona, através da revisão da literatura, o enquadramento teórico do tema. Parte-se da cultura organizacional em termos genéricos para a cultura organizacional em contexto escolar (universo privilegiado da investigação). Estabelece-se a relação da cultura organizacional escolar e a profissionalidade docente. Neste capítulo, expõem-se as teorias, as opiniões e as abordagens mais prementes no panorama nacional e internacional, de autores consagrados, assim com os resultados de estudos recentes que darão a atualidade necessária. No Capítulo III – Metodologia de investigação – traça-se o desenho da investigação, descrevendo os instrumentos empíricos e esclarecendo as opções metodológicas tomadas. No Capítulo IV – Contextualização do estudo - descreve-se o contexto real em que ocorre o estudo, caracterizando-se a escola e o meio em que se insere, os recursos humanos, físicos e financeiros. No Capítulo V – Apresentação e interpretação dos resultados – divulga-se os dados recolhidos através dos vários instrumentos e faz-se a discussão dos resultados obtidos. O Capítulo VI – Conclusões - apresenta as conclusões e sugere caminhos e temas para futuras investigações.

Após a sedução pela temática, alguns constrangimentos são colocados ao investigador em cultura organizacional. Partilha-se da opinião de Torres (1997), ao afirmar que os obstáculos se resumem a duas fases: na primeira o investigador quer abarcar toda a complexidade do tema através das múltiplas técnicas e métodos existentes; numa segunda fase, tem de lidar com a pressão inexorável do tempo.

CAPÍTULO II – Cultura organizacional

1. Cultura organizacional

A problemática da cultura organizacional tem sido motivo de frequentes reflexões sob as mais variadas perspectivas e enfoques, através das diferentes áreas do saber, nomeadamente, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, entre outras, gerando uma panóplia de estudos. O carácter hermenêutico, difuso, complexo, é-lhe conferido pelos múltiplos quadros teórico-concetuais que, na procura de interpretações e de sentido, não asseguram uniformidade. De igual modo, os termos lexicais que compõem a expressão *cultura organizacional* são portadores de uma carga polissémica pelo que se tenta descodificar os conceitos que lhe estão associados: o de organização e o de cultura. Para ambos existe vasta literatura, com alguns estudos veiculando ideias contraditórias, embora com o propósito de contribuir para o seu enriquecimento. A junção dos dois conceitos trouxe um acréscimo de complexificação, não se tendo suscitado o debate científico para a sua completa clarificação. (Torres, 1997).

1.1. Conceitos e manifestações

Organização

As organizações, quer tenham fins lucrativos ou não, fazem parte do nosso quotidiano e têm por objetivo satisfazer anseios, desejos ou necessidades do ser humano. Em termos empresariais, a organização define-se como “o processo de estabelecer relações entre as pessoas e os recursos disponíveis” visando atingir as metas propostas (Teixeira, 1998). Para Ferreira, Neves, Abreu e Caetano (1996), significa “um conjunto de duas ou mais pessoas inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançarem um objetivo.” (p. 260). Rege-se por princípios, obedece a uma estrutura organizacional e assume determinadas funções. No seu interior, estabelecem-se relações recíprocas e cumprem-se finalidades.

Em Neves (2000), a organização aparece personificada: para além de possuir uma estrutura física e financeira, apresenta um cariz humano e social ao ter vida própria compatível com o seu crescimento, desenvolvimento e adaptação às exigências internas e externas.

Para Chiavenato (2000), as organizações possuem duas facetas distintas mas relacionadas entre si: a organização formal e a organização informal. A primeira obedece a uma estrutura planeada de relações profissionais com órgãos, cargos, hierarquias de autoridade, objetivos e tecnologia; a segunda, tem a ver com a rede de relacionamentos, amizades e antagonismos, que aparecem e se criam nos organismos sem carácter vinculativo ou prescritivo. Esta combinação complexa de relacionamentos e de equilíbrios entre aspetos contraditórios (autoridade, iniciativa, comando e comunicação) tornou-se um campo fértil de estudo (Loureiro, 2001). As organizações, além das características específicas que as tornam singulares, evidenciam uma imagem de ordem, de coordenação, de finalidade e, em geral, refletem o que se passa na sociedade (Chorão, 1992). Ao serem objeto de estudo, por uma questão de sentido e de coerência, as organizações devem ser enquadradas, culturalmente, na sociedade do país em que se encontram (Teixeira, 1998).

Bilhim (2008) refere que, na literatura, se atribuem dois significados à noção de organização: o de unidades e entidades sociais e o de condutas e processos sociais. Como entidades, são formadas por pessoas em interação e o facto de possuírem delimitações ou fronteiras permite identificar e distinguir os seus membros; como condutas, pressupõem o modo de organizar as atividades, a integração dos seus membros e a articulação entre os meios e os fins. O referido autor sintetiza o sentido de organização como tendo as seguintes características: são constituídas por grupos de duas ou mais pessoas; há, entre elas, relações de cooperação; exigem a coordenação formal de ações; caracterizam-se pela prossecução de metas; pressupõem a diferenciação de funções; possuem uma estrutura hierárquica e caracterizam-se pela existência de fronteiras.

As organizações são o palco das relações entre estrutura e resultados ou entre meios e fins e procuram distinguir-se, não só pelas suas características (ou atributos) como também, pelo alcance dos seus objetivos. Imbuídas de objetivos explícitos para poderem sobreviver e crescer, os seus membros deverão comungar do mesmo espírito de identidade e sobrevivência (Chorão, 1992).

A estrutura organizacional, entendida como o relacionamento formal, as funções e os modos de colaboração dos seus membros, costuma ser avaliada de acordo com quatro características: complexidade, centralização, formalização e estratificação (Bilhim, 2008; Chorão, 1992; Teixeira, 1998). A complexidade refere-se à diversidade de especializações, níveis hierárquicos e divisão de trabalho; a centralização diz respeito à origem ou *locus* da tomada de decisão e aos seus autores; a formalização tem a ver com a orientação dada aos seus membros para o cumprimento de regras e procedimentos; a estratificação reporta-se às diferenças de estatuto conferidas pelas diferentes funções, hierarquias. As organizações cumprem determinadas funções na sociedade e obedecem a alguns requisitos para sobreviverem: a adaptação porque são permeáveis à mudança, à flexibilidade; a integração porque promovem a unidade dos seus membros e a latência porque dão, simultaneamente, a ideia de continuidade e de renovação dos padrões de cultura (Chorão, 1992).

Cultura

O conceito de cultura aporta uma grande complexidade interpretativa patenteada nas palavras de Schein (1992, p. xi): “The concept is hard to define, hard to analyse and measure, and hard to manage.”¹ Corresponde a algo que se sabe existir mas que coloca dificuldades na sua enunciação por pertencer ao mundo dos significados e das perceções. De facto, e de acordo com Neves (2000), as definições de cultura, no campo antropológico, podem ser agrupadas em restritivas e de sentido mais lato. As restritivas congregam as definições que descrevem a organização simbólica de um grupo, ou seja, o modo como o grupo se define, se estrutura, se relaciona e se perpetua; as de sentido mais lato, definem e descrevem os costumes, as crenças, as ideias, a linguagem, os utensílios e todo o conhecimento e informação que regulam a interação de um grupo social com o seu meio ambiente.

Deal e Peterson (1999) referem que o conceito de cultura foi usado, inicialmente, pelos antropologistas como forma de explicar as diferenças de estilos de vida das tribos, sociedades e grupos nacionais ou étnicos, passando, mais tarde, a ser aplicado nas organizações.

¹ Tradução: O conceito é difícil de traduzir, analisar, medir e lidar.

A evolução do pensamento antropológico substituiu a perspectiva funcionalista pela estruturalista a qual vê a cultura, não só como um sistema de padrões cognitivos que possibilita a compreensão e atuação das pessoas, mas também como um sistema partilhado de símbolos e de significados, patente no pensamento e nos significados partilhados pelos mesmos indivíduos (Neves, 2000).

Chorão (1992) refere-se à cultura como “um sistema de significados e símbolos com conteúdos implícitos ou expressos, os quais são aprendidos através das práticas dominantes entre os membros de um grupo social determinado.” (p. 40). A cultura distingue os povos e civilizações, transmitindo-se e perpetuando-se sob várias formas, nomeadamente, através de histórias, rituais, símbolos e linguagem.

Cultura organizacional

Vários foram os modelos adotados para o estudo das organizações ao longo dos tempos (modelos racionais, naturais, estruturais, de recursos humanos, sistémicos) (Nóvoa, 1992) e, ultimamente, os modelos políticos e simbólicos. O recurso ao campo do simbólico surge como passível de poder explicar o funcionamento das organizações. A aplicação do conceito de cultura ao estudo das organizações permitiu, não só o seu enriquecimento como também, a introdução de outros fatores, até então subvalorizados, atendendo à tradicional primazia de uma racionalidade formal.

A procura de novos modelos advém, não só da imperfeita resposta das tradicionais abordagens, como também da imperiosa adaptação a outras realidades organizacionais. Segundo Sarmiento (1994), “emergem as perspectivas que procuram fazer centrar nos símbolos e nos seus sistemas, nas crenças, nos valores, nas assunções e nas representações sociais, os quadros explicativos do modo de funcionamento das organizações e das escolas.” (p. 10). Também Nóvoa (1992) se refere ao enfoque dado pelos atores organizacionais ao significado dos acontecimentos, subordinando-o ao modelo simbólico que, a par do modelo político (com os seus conceitos de poder, disputa, interesse, etc....), enriqueceram o campo de análise. É assim que a organização, estudada na sua perspectiva simbólica, reequaciona o papel do fator humano e das suas interações, surgindo o diálogo como forma de expressão e comunicação (Gomes, 2000; Sarmiento, 1994).

Foi, sobretudo, nos anos oitenta que o conceito de cultura, como objeto de análise organizacional, se aplicou e desenvolveu na literatura organizacional com um cunho, particularmente, empresarial. Lopes e Reto (1988) avançam algumas hipóteses para a centralidade dada aos estudos empresariais: a falência do Estado-Providência devido à crise ideológica dos anos 60 e à crise econômica associada ao choque petrolífero; ao declínio do modelo de organização e gestão tradicional e à valorização de novas formas de gestão e eficácia das novas organizações. Nesta sequência, e ainda segundo os referidos autores, as empresas apresentam-se como o lugar dos consensos, das negociações e do compromisso surgindo como identidades sociais e pressupondo uma gestão pela cultura (conhecido por *corporate culture*). O interesse ficou a dever-se à constatação de que fatores culturais – por exemplo, os valores e os laços de solidariedade entre trabalhadores e empresários no Japão – tinham de ser tidos em conta ao nível da gestão e que a cultura organizacional era uma variável que diferenciava as organizações ao nível do sucesso (Neves, 2000; Sarmiento; 1994). É sobretudo ao nível da reflexão gestionária que alguns autores procuram as razões para o súbito e grande interesse pelo fenómeno. Neves (2000) aponta três motivos: a incapacidade das organizações americanas competirem com as japonesas; a ineficácia dos modelos teóricos racionalistas em explicarem o funcionamento organizacional e a aposta, até então, em metodologias de estudo, essencialmente quantitativas e simplistas, que impossibilitavam a mudança.

Contudo, nem todos reconhecem igual influência da competitividade japonesa e argumentam com a existência de outros motivos, eventualmente ligados à fragmentação da coesão dos padrões culturais, surgidos na sequência do desenvolvimento organizacional (Freitas, 1991). Também Torres (2004) refere o carácter redutor de aceitar que o conceito de cultura organizacional nasça da falência do modelo de produção americano face à supremacia econômica japonesa.

Constata-se em Costa (1996) que, se nos primeiros trabalhos sobre cultura organizacional não havia grande dissenso, nos desenvolvimentos posteriores surge a diversidade. A analogia ao grande *guarda-chuva* passou a referenciar, metaforicamente, o abarcar a variedade de focalizações, seja como objeto de estudo de sociólogos seja como estratégia para os gestores.

Segundo Torres (1997), o panorama dos estudos da cultura organizacional oscila entre dois campos de análise, marcados por divergências teóricas: um assenta em moldes, puramente, académicos; o outro numa perspetiva mais pragmática e

gestionária, voltado para os parâmetros empresariais de *performance*, eficiência e eficácia. Assim, defende a necessidade de se identificar o campo teórico de ação e de se valorizar um novo paradigma de análise – o interpretativo - que contemple a dimensão simbólica da organização. A autora refere que só se compreende a multiplicidade de sentidos atribuídos à cultura organizacional quando se conhece o posicionamento teórico-conceitual que lhe subjaz, sendo concebida ora como conceito ora como metáfora ora como teoria. Costa (1996) também refere que a multiplicidade de estudos associada às diferentes visões dos seus autores levou a que a cultura organizacional já fosse vista como *moda*, como *metáfora* e como *paradigma*.

Para alguns autores, a cultura organizacional é um mecanismo de controlo que procura tornar homogêneas as condutas, a maneira de pensar e viver a organização, suprimindo o conflito e os antagonismos (Freitas, 1991). Além disso, é detentora de um conjunto de características únicas que permite distinguir as organizações. É o equivalente ao seu ADN que se expressa através do modo como as pessoas se comportam e do seu sistema de valores (Teixeira, 1998). É, pois, um fator de diferenciação.

Na literatura, a definição de Schein (1992) é das mais recorrentes:

A pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.² (p. 12).

Neste pensamento, a cultura organizacional resulta de uma aprendizagem efetuada por um processo de imitação que se traduz no seguir o exemplo de outros e que permitirá a sua perpetuação. A cultura organizacional ou o padrão de pressupostos básicos possui três níveis: os artefactos, os valores e os pressupostos básicos subjacentes. Os seus membros partilham objetivos, problemas, valores e

² Bilhim (2008, p. 186) considera esta a definição mais apropriada, traduzida da seguinte forma: “ cultura organizacional é o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correcto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas.”

regras comuns, transmitindo-as aos novos membros como forma de evitar a ansiedade, situações dolorosas e o embaraço perante situações novas. A sobrevivência do grupo depende do modo como se fará a sua adaptação externa e a sua integração interna.

Na definição dada por Schein (1992), valoriza-se a socialização como forma de integração e de solução de problemas; aprende-se e aceita-se que, num determinado contexto social, haja outras culturas (Sarmiento, 1994). Para além da socialização, a proposta de Schein destaca a relação entre a cultura e comportamento organizacional e equaciona a existência de uma única ou várias culturas. Também Bilhim (2008) explana o conceito de cultura, enquanto variável organizacional, como resultando de um conjunto de aprendizagens que permitirá aos novos membros serem aceites e é definida como “intangível, implícita, dada como certa, e cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho.” (p. 185). Advém assim um carácter normativo, com cariz prescritivo, ao indicar os padrões de comportamento e de partilha.

Contudo, Vala et al. (1988) problematizam três questões do conceito de Schein. A primeira por apresentar a cultura com funções integradoras e estabilizadoras e raramente associada aos conflitos. A segunda por separar a cultura de comportamento. A terceira por não conceber culturas diferenciadas no interior da organização em virtude destas serem integradas por grupos, potencialmente em conflito, cada qual com as suas particularidades.

Para Freitas (1991), a cultura organizacional é um poderoso mecanismo de controlo ao conseguir homogeneizar condutas e pensamentos, dando a ideia de uniformidade, ausência de conflito e antagonismo.

A cultura organizacional manifesta-se de várias formas no interior das organizações, sendo motivo de interesse para investigadores que nelas veem um mecanismo de análise e de interpretação. A perspectiva de Schein (1992) considera haver três níveis de análise:

1º nível - o dos **artefactos**: é tudo o que se vê, ouve ou sente na organização. É o mais fácil de obter mas nem sempre passível de se decifrar; a dificuldade reside na interpretação. É neste nível que as interações e os significados, de um grupo ou de um indivíduo, se exprimem, podendo assumir três formas: Artefactos verbais: linguagem dos sujeitos, terminologias, slogans, mitos,

histórias, lemas, documentação; Artefactos comportamentais: cerimónias, rituais, padrões de vestuário; Artefactos físicos: espaços, arquitetura, decoração, a tecnologia utilizada, logótipos.

2º nível - o dos **valores compartilhados**: por corresponderem aos valores relevantes, fundamentais, que conduzem as pessoas à realização das suas tarefas, estão associados à missão e identidade organizacional. Assumem uma função normativa com critérios que servem de orientação para lidar com determinadas situações. Refletem-se nos objetivos e estratégias.

3º nível – o **dos pressupostos básicos**: associados a algo mais profundo, íntimo e oculto nos membros da organização, correspondem às perceções, sentimentos, crenças inconscientes, pressuposições. Funcionam como teorias que ditam formas de pensar e de agir ou que fornecem explicações, servindo para apaziguar a ansiedade do grupo. Por serem assumidos inconscientemente, são mais difíceis de analisar e de discutir. Segundo Chiavento (2000), os pressupostos básicos correspondem “à maneira certa de fazer as coisas” (p. 174) e é neles que reside a essência da cultura (Schein 1992)

Seria uma falácia julgar que, pelo facto dos artefactos corresponderem a aspetos visíveis e tangíveis, seria mais fácil a sua compreensão. Segundo Schein (1992), a dificuldade reside na interpretação desses aspetos; o que se consegue são apenas projeções. O segundo nível – o dos valores manifestos – ajuda-nos na análise e compreensão dos procedimentos adotados que sendo, todavia, difíceis de observar, podem ser aferidos através de questionários, entrevistas aos seus membros ou de análise documental, ou seja, “acessível a um conhecimento consciente” (Ferreira et al., 1996, p. 315). Também Gomes (1993) vinca a característica mensurável dos valores, ao afirmar que são testáveis através do consenso social. Os valores e crenças provêm, normalmente, de sugestões para a resolução de problemas que, depois de testadas e validadas, são aceites pelo grupo como valor partilhado. De mais difícil apreensão, é o nível dos pressupostos básicos, aquelas “respostas aprendidas que deram origem aos valores manifestos” (Bilhim, 2008, 187). Para Ferreira et al. (1996) este nível integra duas dimensões: a descritiva (ex.: modelos de conduta, linguagens, ritos) e a avaliativa (ex.: normas, valores, mitos).

O cerne da questão está, pois, em decifrar os pressupostos básicos; a capacidade hermenêutica assume, aqui, toda a sua importância. Só após esta descoberta, estaremos aptos para compreender o nível dos artefactos e o dos valores (Schein, 1992).

Chiavenato (2000) acentua os campos opostos de visibilidade/invisibilidade ao relacionar a cultura organizacional a um iceberg. Assim, a parte visível, observável do iceberg, corresponde aos aspetos formais: políticas, diretrizes, procedimentos, objetivos, estruturas e tecnologias existentes; a parte submersa corresponde a aspetos informais tais como as perceções, sentimentos, atitudes, valores (aspetos mais difíceis de interpretar e compreender, transformar ou mudar).

A multiplicidade de relações que se estabelecem entre os níveis de significado levou alguns autores a descrever a cultura organizacional como um fenómeno de camadas, desde os mais profundos e imperfectíveis aos mais periféricos e observáveis. (Neves, 2000). Hofstede e G. J. Hofstede (2005) conceptualizaram-na, sob a forma de camadas sobrepostas, à imagem de uma cebola, o que torna o conceito mais perceptível e explícito. Procura-se um fio condutor para ligar as várias camadas e sobretudo procura-se o sentido dos significados atendendo ao campo difuso e nebuloso em que se movem. São, assim, apresentadas quatro camadas que incorporam as manifestações da cultura: símbolos, heróis, rituais e valores, sendo através das práticas que se assumem.

Alguns autores recorrem à descrição dos elementos que constituem a cultura organizacional como a forma mais prática de apresentar o conceito. Os elementos mais citados na literatura são os símbolos, os heróis, os ritos, os rituais, as cerimónias, os valores, as crenças e pressupostos, as histórias e mitos, os tabus, as normas, os processos de comunicação e linguagem (Freitas, 1991; Hofstede & G. J. Hofstede, 2005).

A cultura organizacional permite relacionar e aplicar noções e valores que tornam a organização única perante qualquer outra. Corresponde a um conjunto de valores traduzidos em rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos seus membros, que assim produzem normas de comportamento aceites por todos. Segundo Bilhim (2008), a cultura é uma resposta genérica aos problemas que podem surgir, baseada em sucessos conseguidos perante situações passadas: “até aprenderem essas regras, os novos empregados não são aceites como membros plenos da organização” (pp. 185-186). Além disso, o cumprimento das regras implica mais-valias, estando na

base das compensações e na mobilidade ascendente; o contrário, ou seja, as transgressões são motivo de desaprovação e penalização.

O carisma de uma organização pode ser-lhe conferido por diversas formas: pela sua história, pelo ambiente, pela política de pessoal, pela socialização. Algumas empresas de renome são (re)conhecidas pelo nome dos seus fundadores, os quais ficaram indissociáveis da cultura a que deram origem (Teixeira, 1998).

O sucesso de uma organização pode advir da sua cultura que se apresenta como uma percepção comum aos seus membros, como um sistema partilhado de significados que se consubstancia num conjunto de normas, valores e crenças que a distingue das outras organizações (Bilhim, 2008).

Nas investigações efetuadas por Bilhim (2008), as culturas podem ser fortes ou fracas, consoante os seus atributos. Assim, as culturas fortes exercem o seu campo de influência no comportamento das pessoas, apegando-as à organização o que se traduz em elevados índices de coesão, lealdade e empenho, reduzindo as saídas e o absentismo. Caracteriza-se pela partilha e comunhão de normas, valores e crenças. Quanto maior for a aceitação e o empenho dos seus membros, mais forte será essa cultura que estará na dependência de três grandes fatores. O primeiro fator é o da profundidade com que as crenças, os valores e as expectativas que guiam as atitudes e o comportamento atingem o âmago da organização; o segundo fator é o da extensão com que uma determinada cultura é partilhada e o terceiro fator é o da simplicidade e clareza dos elementos fundamentais da cultura. Nos antípodas, estão as culturas fracas.

Também Lopes e Reto (1988) referem que uma organização “será tanto mais eficaz quanto mais forte e homogénea essa cultura se apresentar, dado que pela integração social que provoca a *performance* económica será logicamente maior.” (p. 29).

Outros autores postulam que o cerne da questão não está no ser uma cultura forte ou fraca. Bilhim (2008) alerta para o facto de que, apesar da partilha de normas, valores e crenças provocarem uma ligação afetiva e alguma tranquilidade, pode também levar ao etnocentrismo e à dificuldade em aceitar a mudança ou aquilo que é diferente. A cultura da organização deverá ser, sobretudo, eficaz, preservando a sua identidade e, simultaneamente, estando aberta à mudança e à inovação; deverá ser integradora e superar as dificuldades da adaptação externa. Se compreendermos as

dinâmicas da cultura da organização em toda a sua extensão, então estaremos aptos a melhor compreender alguns comportamentos inapropriados e as dificuldades em mudá-los (Schein, 1992).

Compreender as organizações exige modos adequados de interpretação pelo que as imagens usadas para se falar delas têm um cariz simbólico e metafórico (Bilhim, 2008). Nesse sentido, Torres (1997) esclarece que podemos atribuir três níveis de análise para a conceção de cultura que decorrem da interseção dos conceitos de cultura e de organização: cultura como variável independente e externa, cultura como variável dependente e interna e cultura como metáfora. A cultura como variável inscreve-se no paradigma funcional (a organização tem uma cultura), enquanto a cultura como metáfora decorre do paradigma interpretativo (a organização é uma cultura).

Para Neves (2000), a utilização da metáfora ou analogia é uma forma recorrente e prática de auxiliar a compreender uma ideia do desenho organizacional. Na prática, a metáfora serve, não para equivaler à realidade mas para dar uma outra dimensão, ajudando a compreender o sentido dessa mesma realidade. Reconhece-se o peso do simbólico nas organizações introduzido através dos discursos e das práticas empresariais (Lopes & Reto, 1988). No entanto, para estes autores, a metáfora apenas integra a produção de bens simbólicos e não a de representações ou a ideologia uma vez que “a gestão pela cultura deixa de lado o que é da ordem do conflitual e do estratégico ao nível da aliança entre indivíduos.” (p. 28).

1.2. Perspetivas de abordagem da cultura organizacional

Tendo em conta os diferentes enfoques dados aos estudos da cultura organizacional pelos modelos teórico-conceituais, refere-se novamente Torres (1997) e as três abordagens ou facetas da cultura. A primeira, designada como descritiva, é a tradicional que segue o paradigma funcional e vê a cultura como uma variável: ora como variável dependente interna ora como variável independente externa. Os investigadores deste tipo de abordagem procuram as origens que estão na génese do fenómeno, assim como as manifestações e os impactos que determinam os tipos de cultura existentes nas organizações. A abordagem normativa ou prescritiva é mais usada em contextos empresariais e vê a cultura organizacional numa perspetiva

gestionária, como uma estratégia para alcançar níveis de eficácia e de eficiência. Proclamando-se a ideia de que a organização *é e tem* uma cultura, forte e coesa, serve como técnica de controlo que mobiliza os atores organizacionais. O terceiro tipo de análise, o reflexivo, procura problematizar e interpretar as várias concetualizações. Pelas suas potencialidades heurísticas no deslindar das metáforas organizacionais parece, à referida autora, o nível mais rico. Em trabalho posterior, Torres (2004) sintetizou que os estudos da cultura organizacional (tanto ao nível académico como gestor) assentavam em dois polos de debate:

- **o do processo** - identifica os fatores que estão na génese da construção, desenvolvimento e manutenção da cultura. Remete para fatores endógenos e exógenos assumindo-se a cultura como variável (independente ou dependente) ou como metáfora;
- **o grau de partilha da cultura** - refere-se à forma como se perspetiva o grau de partilha da cultura, no propósito de compreender as manifestações de partilha: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora.

O contexto académico tende para a abordagem reflexiva e interpretativa e o empresarial, marcado por outras lógicas de mercado, enfatiza a vertente da cultura como variável dependente, de cariz integrador como estratégia para atingir a eficácia e patamares de excelência (Torres, 2004).

Atendendo à dispersão, tanto de trabalhos como na concetualização da cultura organizacional, alguns autores procuraram sistematizar e agrupar os estudos consoante as características evidenciadas, distinguindo-se as sistematizações de Joanne Martin e a de Sonja Sackmann (Neves, 2000). No entender de Torres (2004), as manifestações da cultura organizacional (as práticas, os artefactos e os conteúdos) podem ser estudadas sob diferentes graus de consensualidade, de dissensualidade e de precaridade. Para tal desiderato, convoca igualmente a sistematização de Martin.

No pensamento de Martin (2004), a cultura organizacional encontra-se dissimulada pela organização e afeta todos os seus membros através das práticas formais (salários, estrutura hierárquica, conteúdos funcionais,...); das práticas informais (normas de comportamentos); das histórias organizacionais (a maneira certa de se fazerem as coisas na organização); dos rituais (jantares de natal, aposentações,..); do humor (piadas, anedotas); do jargão (linguagem usada pelos

membros da organização); dos artefactos (decoração, uniforme, arquitetura) e dos valores. A autora diz que a cultura organizacional corresponde a um padrão de significados e resulta da combinação das manifestações da cultura, por vezes em harmonia, outras vezes em conflito ou ainda sob a teia de paradoxos e contradições. Por conseguinte, torna-se mais fácil definir cultura em termos de unificação e harmonia de valores defendidos tanto pela administração como pela maioria dos seus membros.

Na referida sistematização, os estudos sobre cultura organizacional correspondem a três perspetivas: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora, que assentam na diferenciação dos seguintes elementos: a *essência* (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito ou ambiguidade), o grau de *consenso*, a forma de relacionamento das *manifestações* da cultura, a *matriz cultural* (una ou plural) e a orientação face à *ambiguidade*. (Tabela 1).

Tabela 1. Perspetivas de abordagem da cultura organizacional e principais diferenças

Elementos	Perspetivas de abordagem		
	Integradora	Diferenciadora	Fragmentadora
<i>Essência</i>	Homogeneidade e harmonia	Diferença e conflito	Ambiguidade
<i>Consenso</i>	A nível de organização	A nível do grupo	Multiplicidade de visões e ausência de consenso
<i>Manifestações</i>	Relações de consistência	Relações de inconsistência	Falta de clareza e complexidade
<i>Matriz cultural</i>	Uma e única	Várias e grupais	Múltiplas
<i>Ambiguidade</i>	Excluída	Canalizada para fora das subculturas	Enfatizada
<i>Unidade de análise</i>	Organização	Grupo	Indivíduo

Fonte: Neves (2000, p. 74).

Na **perspetiva integradora**, a cultura tem um cariz consensual, claro e consistente de valores partilhados pelos seus membros não havendo lugar para o conflito, a ambiguidade ou diferenciação de subcultura (Torres, 1997). A organização *tem*, no sentido literal do termo, uma cultura traduzida nos seus símbolos, crenças, mitos e atores organizacionais. A figura central da organização é o

líder (que pode ser fundador ou empresário). A consistência ou unidade organizacional é dada pela hierarquia que articula os valores através do sentido de missão e reforça-os através de um conjunto de manifestações (Martin, 2004). Consideram-se como mecanismos de manutenção e consolidação do *status quo* e da estabilidade cultural os processos de socialização profissional, as estratégias, os rituais de confraternização, os mitos das grandes famílias, etc. (Torres, 2004). “A cultura é vista como o “cimento social” que une todas as pessoas da organização” (Neves, 2000, p. 72).

A **perspetiva diferenciadora** tem o seu enfoque na diferenciação cultural, nos dissensos e conflitos que conduzem à criação de diferentes subculturas (que poderão existir em simultâneo ou não). O protagonismo é dos atores que viabilizam a negociação dos significados organizacionais, contribuindo para a construção de identidades profissionais (Torres, 2004). Apesar das especificidades desta perspetiva apontarem para uma realidade contraditória e conflituosa, a harmonia é possível nessa amálgama de culturas emergentes em contextos específicos. “A partilha de ideias e valores só se torna clara quando referenciada à respetiva subcultura. Ambiguidades e inconsistências só aparecem na intercepção das diferentes subculturas.” (Torres, 1997, p. 43)

A **perspetiva fragmentadora** faz jus ao seu nome, não se revendo nas definições tradicionais da cultura organizacional. Dá prevalência às ambiguidades da organização, cujas origens são diversas, e “faz sobressair a multiplicidade de crenças, valores e significados dados pelos actores às experiências vividas” (Torres, 2004, pp. 166-167) pelo que não pressupõe a construção de identidades coletivas, antes pelo contrário.

Também Gomes (2000) refere existirem duas orientações distintas sobre cultura organizacional, consolidadas sob a forma de dois paradigmas: o da integração e o da diferenciação. Enquanto o primeiro vê a organização como algo de homogéneo e consensual, originando culturas fortes, únicas e unitárias; o segundo acentua a heterogeneidade e conflitualidade. Todavia, se é da discórdia que emergem outros pontos de vista; se é na diversidade que se encontra a riqueza, é consequente aceitar a heterogeneidade. A escola é um espaço de partilha mas poderá não ser da mesma visão; há que contar com as tensões e os conflitos. Torres (2004) perfilha da ideia de que os pressupostos teóricos daquelas três visões da cultura organizacional

não só se complementam como são imprescindíveis para uma total tomada de consciência do contexto cultural escolar, “podendo existir num mesmo espaço formas consensuais, diferenciadoras ou fragmentadoras, com ou sem a predominância de umas sobre as outras.” (p. 163). Esta afirmação vem na sequência do pensamento da mentora deste modelo de análise, conforme se pode constatar: “more recente research indicates that any organizationl culture contains elements congruent with all these viewpoints.”³ (Martin, 2004, p. 12).

Outra abordagem valiosa para a literatura é a de Sackmann (2006) que imputa à diversidade concetual a forma como se assume a cultura. Com base em três diferentes paradigmas, a autora perspetiva três formas de encarar a cultura na organização: como variável, como metáfora ou como constructo dinâmico. Nesta visão, a ênfase coloca-se ao nível dos aspetos cognitivos, ou seja, ao nível das assunções, valores, crenças, entre outros. O resumo das particularidades dessas três perspetivas é apresentado em anexo. (Apêndice A).

1.3. Dimensões da cultura organizacional

Segundo Schein (1992) uma definição formal de cultura organizacional dirá apenas o que é a cultura, omitindo os seus pressupostos, como são formados e como se perpetuam. Com o propósito de diluir o carácter ubíquo e complexo da cultura organizacional alguns autores propõem a sua divisão em domínios, sob a forma de dimensões. Por dimensão entende-se um aspeto da cultura que pode ser medido em relação a outras culturas.

Schein (1992) abarca, de forma holística, os conteúdos da cultura organizacional em seis dimensões:

1. Natureza da realidade e da verdade – define o que é real, o que são factos e como se apura, se revela ou descobre a verdade; inclui regras de linguagem e de comportamento;
2. Natureza do tempo - define as questões relacionadas com o tempo: como é medido, tipos e importância;

³ Tradução: As pesquisas mais recentes indicam que qualquer cultura organizacional possui elementos congruentes com estes pontos de vista.

3. Natureza do espaço – destaca os termos de ocupação, distribuição e posse do espaço em relação aos membros da organização;

4. Essência da natureza humana – refere-se às categorias de bem e de mal, à natureza boa, má ou neutra do homem e à perfeição ou não da natureza humana;

5. Natureza da atividade humana - define ser ativo e ser passivo, autodesenvolvimento, fatalismo, ideias sobre o trabalho e o ócio e assunções sobre o que é certo e o que é errado (considerando as assunções dos pontos anteriores);

6. Natureza das relações humanas – considera as formas adequadas às relações entre seres humanos, nomeadamente de poder e de amor, conceção competitiva ou cooperativa da vida; noções sobre o individualismo e a colaboração grupal ou comunitária; bases da autoridade: tradição, lei ou carisma.

Contudo, Sarmiento (1994) apresenta as suas reticências em relação a este modelo. A ambição, subjacente às referidas dimensões de quererem abarcar as especificidades do pensamento e do comportamento humano, revela as suas fragilidades ao não conseguir detetar as particularidades de cada organização.

Num estudo empírico realizado numa empresa de serviços, Vala et al. (1988) encontraram cinco dimensões da cultura organizacional que colocam o enfoque nos processos de significação no interior das organizações. O estudo tinha por objetivo identificar as diferentes culturas organizacionais partilhadas pelos membros e determinar as variáveis que lhes estavam associadas. As dimensões são as seguintes:

1. Dimensão de perceção da organização (descreve) – tem a ver com as representações e crenças acerca do ambiente organizacional (descrição das práticas e procedimentos) e inclui o clima, o padrão de referência e as metáforas organizacionais. É a realidade constatável que serve de padrão de referência;

2. Dimensão de explicação da dinâmica da organização (explica) - permite a explicação do real organizacional. Refere-se ao “locus” de controlo organizacional, ou seja, à perceção que os membros têm da capacidade de alterar os contextos e de os explicar, bem como às dicotomias organizacionais, aqui entendidas como os mapas causais usados pelos membros para explicarem a vida na organização. Gomes (1993) desdobra o conceito de “locus” de controlo na perceção da autonomia organizacional por ser através desta que se processam, ou não, as alterações. Das dicotomias

organizacionais, Gomes (1993) faz derivar outras duas categorias: percepção das relações hierárquicas e o elemento simbólico da organização;

3. Dimensão de avaliação da organização (avalia) – refere-se ao padrão de valores identificados como quadro de referência pelos seus membros e que permite avaliar relações e finalidades da escola; permite definir o que é desejável e indesejável; apenas as atividades avaliativas e não as atitudes;

4. Dimensão de identidade da organização – engloba as características da organização que permitem perceber como única, tornando também possível estabelecer relações de comparação com outras organizações (integração ou diferenciação);

5. Dimensão de orientação do comportamento organizacional – percepção de linhas de ação e de estratégias de desenvolvimento organizacional.

1.4. Modelos tipológicos de cultura organizacional

Os múltiplos estudos sobre cultura organizacional permitiram criar um *corpus* de características que, agrupadas por semelhanças, deram origem aos tipos de cultura. Para Neves (2000), e tratando-se da aplicação à cultura organizacional, “uma tipologia é um esquema classificativo, através do qual diferentes organizações podem ser agrupadas em função de características culturais comuns” (p. 84) possibilitando: fazer generalizações; explicar diferenças entre organizações; avaliar o grau de congruência cultural entre os elementos organizacionais e definir estratégias de mudança. As tipologias estão associadas a dicotomias, ou a dois polos de um contínuo, e são o resultado da pressão de linhas de força combinadas em eixos e identificadas na base de quadrantes e estruturas dimensionais (Neves, 2000; Sarmiento, 1994). O recurso às tipologias é uma mais-valia em termos metodológicos por permitir, através de técnicas quantitativas, estabelecer comparações e generalizações, sendo igualmente mais apropriadas para a concetualização da cultura organizacional, por serem mais abrangentes e permitirem exprimir os contrastes, paradoxos e dilemas da organização (Neves, 2000).

Alguns autores são contra a formulação de modelos de cultura organizacional, por considerarem que se trata de uma redução de uma realidade abrangente e

complexa; no entanto, Neves (2000) valoriza a sua utilização. Do ponto de vista empírico, precisa as variáveis em estudo; do ponto de vista teórico, viabiliza a ligação entre os conceitos e a sua realidade.

Porém, há que ter em mente que estes tipos ou modelos correspondem a conceções teóricas abstratas (Chorão, 1992; Costa, 1996) e representam tipos ideais que ajudam a fazer o “diagnóstico da realidade organizacional e de fornecer algumas pistas de investigação.” (Gomes, 1993, pp. 62-63).

Para as organizações em geral, Bilhim (2008) e Neves (2000) enumeram os seguintes modelos de cultura organizacional que obtiveram maior êxito. (Figura 3).

Modelo de Deal e Kennedy:

Tendo por base a variável *quantidade de risco* que correm as organizações (baixo ou alto) e a *velocidade de feedback* na obtenção de informação (lentidão ou rapidez), distinguiram-se quatro áreas de intervenção ou quatro tipos de cultura: a de processo, a de risco, a de ação e a de agressividade.

Na **cultura de processo**, a lentidão na obtenção de resposta (*feedback*) leva a uma maior preocupação no modo de fazer, em detrimento do que fazer, o que resulta na valorização da burocracia com todos os seus efeitos indesejáveis, havendo pouca criatividade e inovação. Na **cultura de risco**, há que aliar a competência técnica à autoridade nos processos de decisão e possuir facilidade em lidar com a pressão e a tensão. Na **cultura de ação** releva-se a dinâmica e a ênfase no cliente; privilegia-se o presente em detrimento do futuro, assim como a quantidade em vez da qualidade. Na **cultura de agressividade**, o enfoque está na rapidez e no curto prazo o que gera uma elevada competição interna e individualismo (Neves, 2000).

Modelo de Handy:

São utilizados quatro nomes de deuses da mitologia grega. As variáveis *formalização* (alta ou baixa) e a *centralização* (alta ou baixa) dão origem à cultura de Apolo, cultura de Atenas, cultura de Zeus e cultura Dionísio (Neves, 2000).

Sarmento (1994) designa com outra terminologia o modelo de Handy, considerando-o o de maior interesse para o estudo das culturas organizacionais das escolas: cultura de clube, cultura de papel, cultura de tarefa e cultura de pessoa.

A **cultura de clube** (**Zeus** - o líder onipotente do Olimpo) pode ser representada, metaforicamente, sob a forma de *teia de aranha*. O líder carismático ou fundador é a figura central, tudo gira à sua volta em função da sua vontade; ele é o centro, tal como o deus todo-poderoso, Zeus. O poder é centralizado com algumas regras mas pouca burocracia sendo as relações de trabalho informais, na base da confiança e afinidade, fundamentais para a seleção de novos membros. A **cultura de papel** (**Apolo** – deus da razão) tem por base o modelo burocrático, com formalismos e regras, apresentando as seguintes particularidades: organogramas e pirâmides, como forma de garantir a eficácia da organização; estrutura-se em função do papel a desempenhar e não do indivíduo; todos trabalham em conjunto; a legitimação do poder está na posição hierárquica de quem o detém e os métodos de influência são as regras e os procedimentos. A **cultura de tarefa** (**Atena** – patrona da Odisseia) representada, metaforicamente, pela *rede*, distingue-se por ser flexível apesar de ter regras; vê a organização como um grupo de talentos/especialistas com um projeto comum. O objetivo é cumprir a tarefa, valorizando-se o trabalho coletivo e assumindo a comunicação interpessoal como fundamental e constante. A **cultura de pessoa** (**Dionísio** – deus da autonomia) representada, metaforicamente, pela galáxia, coloca os objetivos dos indivíduos à frente dos da organização. Corresponde a organizações com profissões liberais, com uma certa independência entre si, que não aceitam a autoridade mas enfatizam a coordenação. Normalmente, evolui para a cultura Atena (Bilhim, 2008).

Existe a ideia de que os professores são aficionados pela cultura de tarefa; contudo, a realidade empírica não o comprova (Sarmiento, 1994). De facto, o modelo de Handy permitiu identificar, no contexto anglo-saxónico, que na escola primária havia uma predominância da cultura de tarefa e, em alguns casos, a cultura de clube; nas escolas secundárias, destacava-se a cultura de papel (Sarmiento, 1994). Para a escola primária portuguesa, Sarmiento identificou três tipos de cultura, desigualmente representadas: de clube, de papel e de tarefa.

Modelo de Sethia e Glinow

Gomes (1993), ao referir-se à tipologia de Sethia e Glinow, convoca o pensamento Janusiano (Janus, deus dos romanos que olha simultaneamente em duas direções opostas) como a forma mais produtiva e ajustada para nos apercebermos dos fenómenos que ocorrem nas organizações e que nos possibilitará conciliar duas

ideias aparentemente contraditórias. Assim, a tipologia de Sethia e Glinow foi construída utilizando o sistema de recompensas como variável independente e assenta em duas dimensões: a orientação para os resultados e a orientação para as pessoas, o que, atendendo às diretrizes atuais do estatuto da carreira docente, poderá fazer sobressair características destas tipologias nas escolas. Deste modelo emergem as culturas apática, exigente, prudente e integrativa. A **cultura apática** manifesta indiferença pelas pessoas e resultados; sobrepõe os interesses e políticas à eficácia da organização; exibe uma liderança amorfa resultante de um ambiente desmoralizador. A **cultura exigente** ignora o bem-estar dos membros da organização; só contam os bons resultados e o sucesso; há recompensas para os indivíduos que se guiam pelos valores da competição, sucesso, inovação e risco. A **cultura prudente** interessa-se pelo bem-estar dos seus membros sem exigir altos padrões de realização; privilegia o trabalho em equipa, a cooperação, a conformidade e a obediência aos superiores, recompensando todos aqueles que seguem estes valores; esta cultura corresponde, normalmente, à filosofia do fundador da organização ou dos seus líderes. A **cultura integrativa** interessa-se pelas pessoas e pelos seus resultados; os pontos fortes de cada um são recompensados, não se dando relevância aos pontos fracos; enfatiza-se o sucesso do grupo e da organização.

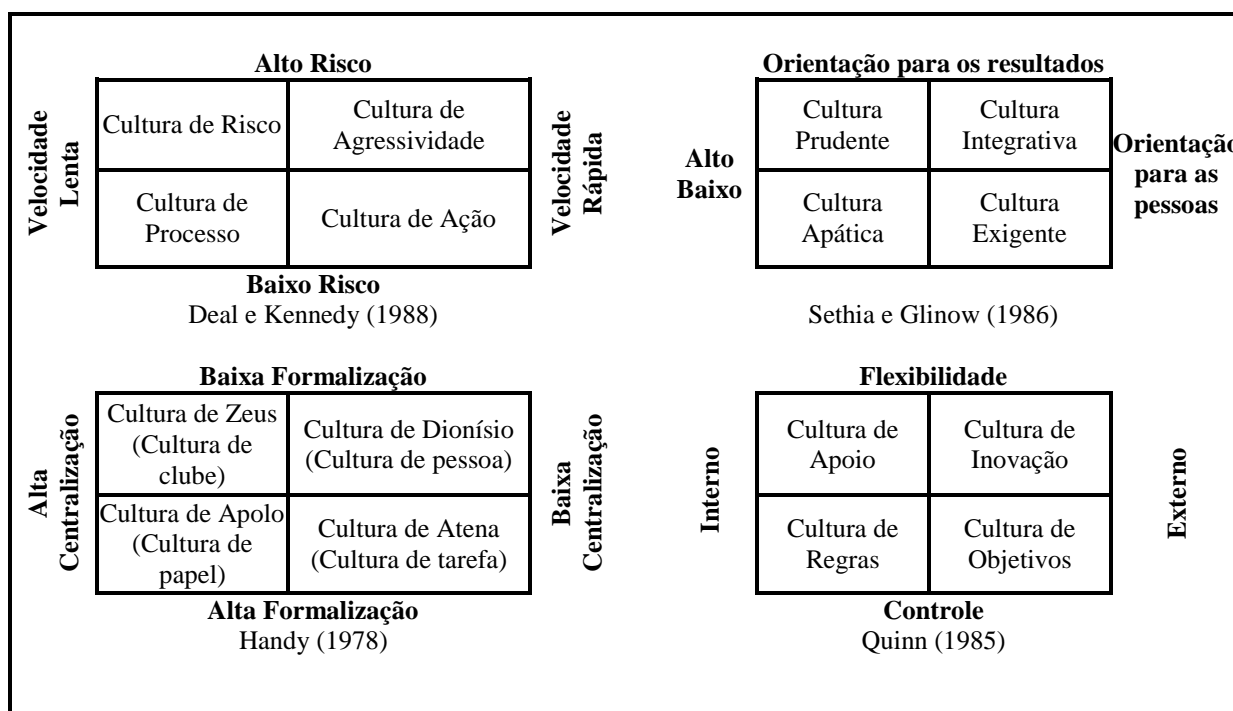


Figura 3. Representação gráfica dos principais modelos tipológicos.

Fonte: Neves (2000, p. 88) e Gomes (1993, pp. 62 e seguintes).

Modelo de Quinn ou Modelo dos Valores Contrastantes

Este modelo parte da ideia de que os indivíduos partilham um mapa cognitivo passível de ser organizado em três dimensões de valores contrastantes (*flexibilidade versus controle; orientação interna versus externa; meios versus fins*) (Neves, 2000). A dimensão contrastante *flexibilidade versus controle* coloca a organização entre a abertura à flexibilidade e o controle pela estabilidade, ou seja, se a organização privilegia o controle, a segurança e a estabilidade torna-se mecanicista, altamente burocrática, traduzindo-se numa organização com uma autoridade formal e de coordenação impessoal. O inverso, isto é, uma organização com ênfase na flexibilidade, inovação e adaptação incorporará uma estrutura informal que valoriza a comunicação horizontal, a cooperação, a iniciativa individual, a informalidade e o desejo de mudança. A dimensão contrastante *orientação externa versus orientação interna* valoriza o bem-estar entre as pessoas e o seu desenvolvimento pessoal, privilegiando a estabilidade na estrutura do trabalho e do ambiente em detrimento de uma valorização do ambiente externo, da competição, da aquisição de recursos e da produtividade. A dimensão contrastante *meios versus fins* reproduz o dilema existente nas organizações, nomeadamente, o crescimento e aquisição de recursos através da inovação e rapidez de resposta em oposição à estabilidade e controle através do sistema de informação e comunicação. Das referidas dimensões resultam quatro quadrantes, nos quais se identificam as seguintes culturas: cultura de apoio, cultura de inovação, cultura de objetivos e cultura de regras (Neves, 2000). (Figura 4).

Cultura de apoio:

A ênfase é colocada na flexibilidade que se verifica no interior da organização. Neste tipo de cultura, o objetivo principal é a criação e manutenção da coesão através do empenho das pessoas. A organização guia-se pelos valores da motivação, da participação, da confiança, do sentimento de pertença. A liderança apoia e estimula a participação e o desenvolvimento das pessoas.

Cultura de inovação

Privilegia-se a flexibilidade e a mudança, focando-se a atenção na adaptação da organização às exigências externas. Os valores dominantes são o crescimento, a aquisição de recursos, a criatividade e a capacidade adaptativa. O desafio, a iniciativa

individual, a possibilidade de inovar e a variedade de tarefas são a base da motivação que não coartam a hipótese de correr riscos.

Cultura de objetivos

Este tipo de cultura enfatiza a produtividade, o desempenho, o alcance dos objetivos. De realçar que a motivação se coloca no alcance das metas traçadas e na capacidade de competir. A liderança define tarefas em função do planeamento delineado, tendo em vista alcançar objetivos (mormente de produtividade e de eficácia).

Cultura de regras

Valoriza-se a estabilidade interna, apostando-se na segurança e na formalização. A motivação está na ordem, nas regras e nas normas de funcionamento. A liderança é conservadora, de forma a assegurar a estabilidade.

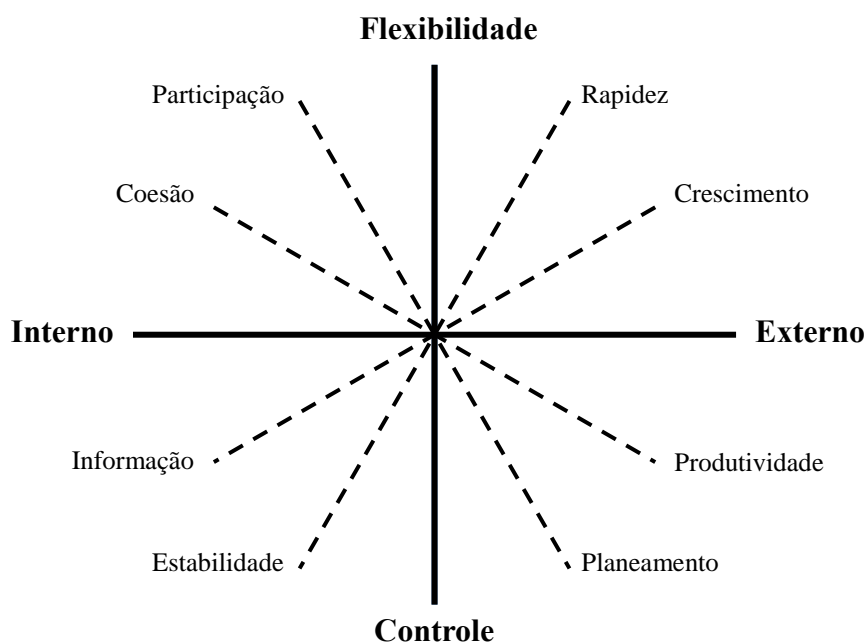
Neves (2000) refere que a abordagem dos valores contrastantes, que teve a sua génese num modelo de eficácia, é a que apresenta maiores virtudes quando aplicada à cultura organizacional, atendendo à sua capacidade janusiana de captar o lado paradoxal dos fenómenos organizacionais “de pensar ideias contraditórias, como integradas e funcionalmente eficazes.” (p. 90). Neves (2000) divulga as vantagens deste tipo de abordagem: enquadrar os vários tipos de cultura organizacional nas principais teorias organizacionais; possibilitar a representação gráfica como forma de clarificar a sobreposição, ambiguidades e indefinições do conceito; permitir a formulação de hipóteses em articulação com os tipos de cultura, possibilitando comparações.

Na realidade, o quotidiano das organizações assenta em dilemas e paradoxos, tensões e forças que exercem a sua pressão em sentidos opostos no funcionamento das mesmas, como se pode verificar pelos vetores do modelo dos valores contrastantes. (Figura 4). Neste contexto, entende-se que não existe uma cultura única e que a organização, atendendo aos vários vetores culturais, pode enfatizar uma ou várias culturas em simultâneo (Ferreira, 1996).

De acordo com Neves (2000) este modelo tem sido utilizado em múltiplos estudos.

Modelo das relações humanas

Modelo dos sistemas abertos



Modelo dos processos internos

Modelo dos objetivos racionais

Figura 4. Modelo dos Valores Contrastantes de Quinn e colaboradores.

Fonte: Neves (2000, p. 94).

1.5. Culturas e subculturas

O modo como os autores encaram a organização (sob uma visão funcionalista ou crítica) confere à cultura a possibilidade de ser vista como realidade homogênea ou heterogênea, respetivamente. Lopes e Reto (1988) elucidam que, para os defensores da *Corporate Culture* as organizações, se pretendem ser eficazes, têm de ter uma cultura forte e homogênea, recusando qualquer tipo de diferenciação ou divergência de interesses. Acrescentam os autores que esta visão foi contrariada, sobretudo pela literatura europeia, que conferia um carácter plural à cultura.

Vala et al. (1988) vincam que as organizações geram várias culturas atendendo às interações produzidas: “As organizações são contextos diversificados de interação social e são, por isso, geradoras potenciais de múltiplas culturas.” (p. 667). Por conseguinte, torna-se relevante questionar, empiricamente, se a organização tem uma ou várias culturas. De uma maneira geral, a referência à cultura organizacional pressupõe referir-se à cultura que é dominante, àquela que é partilhada pelos membros de uma organização. Contudo, os padrões de interações diversificados permitem que se desenvolvam relações entre indivíduos ou grupos e

que se partilhe uma (outra) cultura própria originando as subculturas. Quer isto dizer que a organização tem uma cultura mas os seus departamentos têm diferentes subculturas, ou seja, as normas, os valores e as crenças podem ser partilhados de forma distinta nos vários departamentos ou grupos. Segundo Ferreira et al. (1996), tal significa que os membros da organização poderão partilhar uma cultura assente nas “idiossincrasias profissionais (subculturas profissionais)” (p. 317), implicando a aceitação, colaboração e superação de divergências. Nesta conformidade, a organização não pode ser encarada como unidade cultural homogénea mas como heterogénea (Figura 5):

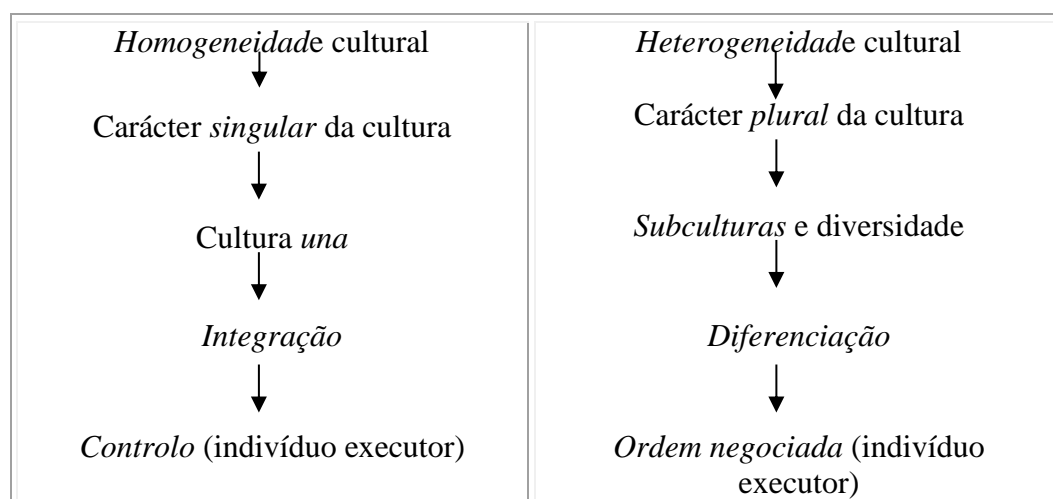


Figura 5. Paradigmas conceituais da cultura organizacional.

Fonte: Ferreira et al. (1996, p. 317).

Nesta linha de pensamento, Sarmiento (1994) propõe uma dupla distinção na análise da cultura organizacional: considerar as relações coerentes ou não com o social e considerar as organizações com uma ou várias culturas, subculturas ou até contraculturas, distinção, essa, que se traduz em dois paradigmas. Um é o consensualista que, atendendo à cultura dominante, visa acentuar o carácter ideológico, simbólico e cultural das organizações; o outro, o das interações entre a cultura organizacional e o lado social, acentua o lado conflitual das organizações, privilegia as culturas ou subculturas, acentuando o lado interpretativo e explicativo dos fenómenos organizacionais.

Sarmiento (1994) salienta que as subculturas estão associadas à formação de “nichos” dentro da organização e que se regem pela diferenciação de papéis e funções. As subculturas podem advir da segmentação (em departamentos ou em

grupos); da importação (novos membros); da inovação pedagógica; da diferenciação ideológica (novas maneiras de conceber o trabalho ou as relações); dos movimentos contraculturais (culturas de oposição) e dos filtros de carreira (diferentes níveis hierárquicos). Daí que os departamentos e os grupos disciplinares das escolas tenham sido objeto de muitos estudos (Sarmiento, 1994).

Em Lopes e Reto (1988), as subculturas estão associadas à categorização social e relações intergrupais ligadas a estratégias de poder. Os autores mencionam a existência de sete tipos de subculturas: as de base em relação à cultura da elite dirigente; as resultantes da divisão departamental; as decorrentes da divisão horizontal e das categorias horizontais; as resultantes das unidades autónomas; as derivadas da modernidade; as decorrentes da diferenciação ideológica e as resultantes do ciclo de vida das organizações.

Para Chambel e Curral (1995), é compreensível o aparecimento das subculturas no contexto do crescimento da organização; é-o, igualmente, no pressuposto de que, quanto mais subculturas existirem na organização, maiores são as hipóteses de conflito o que exigirá constantes negociações. Estes autores referem a existência de subculturas formadas a partir da associação de determinadas características: as funcionais e profissionais compostas por especialistas na mesma área; as departamentais ou geográficas constituídas por especialistas de áreas diferentes; as hierárquicas entre indivíduos com o mesmo nível hierárquico e as de oposição por contraste ao grupo dominante, por exemplo: os sindicatos.

No que diz respeito à escola, Chorão (1992) reconhece a importância daquilo a que chama “cultura de grupo” (p. 27). Em função da composição e da sua dinâmica, o grupo desenvolverá uma cultura própria com todas as características inerentes, como sejam, a partilha e aceitação de crenças, atitudes e valores. Por ser partilhada, a cultura adquirirá uma força de cariz normativo que irá aceitar, repudiar, prescrever ou legitimar comportamentos em virtude dos seus padrões de normalização, integração e diferenciação. Dependendo do impulso e da força com que o fazem, as repercussões poderão fazer-se sentir na própria cultura de escola.

Para Gomes (1993) a cultura de um grupo identifica-se pela concretização de duas premissas: a existência de uma estabilidade profissional e um passado de aprendizagem comum e de socialização prolongado. De igual modo, Torres (2004) faz notar que a escola sendo um *entreposto cultural*, lugar de grandes fluxos de comunicação, conhecimento, objetivos, finalidades e regras, propicia um longo

tempo de convivência e de socialização entre os atores permitindo uma aprendizagem de valores que “sedimentam a identidade organizacional.” (p. 447). Deste modo, a manutenção de opiniões comuns sobre o estabelecimento /organização fica assegurada.

2. Cultura organizacional em contexto escolar

2.1. A escola como organização

A escola é uma organização que, pelo seu âmbito de atuação, implicações e capacidade de influência sobre todas as outras, é vista como uma das mais relevantes (Teixeira, 1995). Segundo Lima (1998), é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola. As suas especificidades conferem-lhe um valor diferenciador reconhecido pelos inúmeros estudos e sob as mais diversas perspectivas desenvolvidas no âmbito da sociologia das organizações e outras áreas do saber. Tornou-se um lugar de destaque procurado por reformadores e políticos da educação, sujeitando-se à contínua pressão, tanto por parte da sociedade civil como por parte dos seus próprios utilizadores, contribuindo o facto de ser o espaço de uma diversidade sociocultural (Costa, 1996). A escola cumpre a sua função socializadora e cultural num espaço e num tempo pouco congruentes e cheio de tensões, onde a diversidade cultural se assemelha a uma “arena cultural” (Lima, no prefácio à dissertação de mestrado de Torres, 1997, p. xvi).

O estudo da escola como organização apresenta-se complexo, tendo em conta a multiplicidade de fatores que têm de ser analisados. Segundo Nóvoa (1992), estes estudos podem ser agrupados em três áreas, consoante as características organizacionais que abordam: a da estrutura física, a da estrutura administrativa e a da estrutura social (onde se inclui a cultura organizacional de escola). Mais do que rotular a escola, importa compreendê-la em todas as suas dimensões. Assim, Nóvoa (1992) potencializa a riqueza dos estudos das organizações escolares, ao afirmar que elas constituem uma territorialidade espacial e cultural com interesse se se conseguir mobilizar todas as suas dimensões sem introduzir fatores redutores de técnicas, de gestão ou de eficácia.

Contudo, na realidade educacional portuguesa ainda há que contar com os constrangimentos ditados pela tradição do seguimento dos normativos impostos

centralmente, sem os questionar, o que condiciona o quotidiano das escolas (Sarmiento, 1994). Lima (1998), no estudo que fez sobre a escola secundária portuguesa, propõe que se entenda a escola como um “modo de funcionamento díptico” (p. 163), ou seja, a escola com as suas dicotomias onde ora há ligações e se é fiel às normas burocráticas ora há ruturas e se é desleal às mesmas.

O funcionamento da organização escolar assenta no compromisso entre a estrutura formal e as interações que se dão entre os distintos grupos que a constituem, nomeadamente, os discentes, os docentes e os não docentes (Nóvoa, 1992). Fazendo jus à sua diversidade, a escola, enquanto organização, depende dos seus “actores e das relações de poder feitas de conflito e negociação.” (Gomes, 1993, p. 27).

É neste contexto organizacional que, concomitantemente, se articula uma dupla função: para os alunos é o local de aprendizagem; para docentes e não docentes, é o local de trabalho (Arends, 1995).

Para Guerra (2003), a escola e a sociedade não se encontram em sintonia no que a alguns valores diz respeito, verificando-se discrepâncias e paradoxos: a escola promove os valores da solidariedade, cooperação e ética; a cultura da sociedade atual valoriza a competitividade, o individualismo e o relativismo moral.

A escola é uma organização peculiar que lida com um universo de interesses, alguns dos quais inconciliáveis, recusando ser encarada “como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano” (Nóvoa, 1992, p.16). Este pensamento significa que as lógicas da racionalidade do mundo empresarial não se coadunam com a teia complexa da educação. Nesta senda, também Lima (1998) refere que: “as comparações e as analogias podem por vezes tornar-se muito polémicas, gerando situações de conflito, e é esse o caso em relação à escola.” (p. 55)

Loureiro (2001) constata que analisar a escola enquanto organização aporta claras vantagens, apesar das características peculiares que a distinguem, mormente em oposição a outras organizações. Segundo Arends (1995) são as seguintes:

- **possui objetivos ambíguos e em conflito** com a sociedade e com a família, sendo difícil saber se os valores e os conhecimentos apreendidos na escola serão aplicados, pelos alunos, pela vida fora. O conflito reside na dificuldade em indicar quais os objetivos mais importantes: se os da aprendizagem, se os da socialização e qual a distribuição horária a dar a cada um deles;

- **a sua frequência é obrigatória** - os alunos devem frequentá-la, atualmente até aos dezoito anos, independentemente da sua vontade;
- **tem visibilidade política e recursos limitados** – há um fácil acesso aos órgãos de gestão da escola, uma vez que não há necessidade de agendamento de reuniões; por outro lado, nos últimos tempos a sua visibilidade tem sido assegurada pela comunicação social, a qual tem dado relevo à escola e nem sempre pelos melhores motivos.

Mas esta radiografia não estaria completa se não se juntassem outras singularidades da escola em oposição ao universo empresarial. Lima (1998) referencia que, no contexto escolar, os objetivos são mais difíceis de definir e menos consensuais; as pessoas são a matéria-prima; os gestores e os professores têm o mesmo *background* profissional e partilham os mesmos valores; a medição e a avaliação de resultados obtidos não se processam nos mesmos moldes em que fazem as empresas; a impossibilidade de aplicar regras de funcionamento segundo critérios económicos; a obrigatoriedade de frequência até determinada idade e uma indefinição quanto ao seu estatuto.

Compreender a escola exige análise e interpretação das suas dinâmicas; é necessário decompô-la nas suas dimensões formal e informal. Não há modelos únicos, exclusivos ou melhores para a sua compreensão e/ou administração; só o conhecimento proporcionado por pressupostos e posicionamentos teóricos múltiplos poderão ajudar (Costa, 1996).

Chorão (1992) apresenta três perspetivas para analisar a escola enquanto organização:

1 - como **ordem formal**: a escola, tendo por objetivo a educação dos alunos, faz uso da sua dimensão organizacional ou nomotética ao seguir os normativos e a legislação, ditados por entidades externas (caso da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos) ou internas (própria escola). Os atores escolares movem-se num universo de regras e de papéis estipulados, cada qual conhecendo, de antemão, o trajeto a seguir. Contudo, alguns constrangimentos ou condicionalismos poderão, por um lado, coartar os comportamentos, tanto de alunos como de docentes e pessoal não docente e por outro, se as regras estiverem formuladas de forma ambígua ou omissa, poderão dar origem a discrepâncias e a alguma margem de manobra, aproveitada consoante as circunstâncias. Também Lima (1998) fala da escola enquanto espaço,

que, à luz da Sociologia da Organizações Educativas, é visto como o “*locus* de reprodução normativa” (p. 75), o lugar onde se cumpre a legislação, as normas. Contudo, essa obediência poderá não ser “perfeita”, ocorrendo “infidelidades normativas” por parte dos atores organizacionais (Lima, 1998, p. 175). Um dos motivos para que tal aconteça fica a dever-se à ação dos intervenientes no processo que, seguindo critérios pessoais de interpretação, de interesses e até de estratégia, dão outras voltas aos normativos ao jeito muito português do *desenrascanço*.

2 - como **ordem interativa**: a escola possui uma dimensão informal dada pelas interações pessoais (de motivação, de integração) que se estabelecem consoante as necessidades e aspirações dos seus intervenientes e que os distancia da dimensão nomotética. Essas interações condicionam o comportamento organizacional dos indivíduos.

3 - como **ordem social**: a escola é também um espaço de interação social para o qual cada membro aporta as suas vivências, as suas experiências, emergindo assim uma dimensão ideográfica ou pessoal. A forma como os membros do grupo interagem, assim como os modos e os tempos de comunicação, confere-lhes um estatuto, de maior ou menor valor, que distingue os líderes dos liderados.

Apesar das escolas se regerem pelas mesmas leis e pelos mesmos regulamentos (dimensão nomotética), o nosso sentimento de preferência manifesta-se mais por uma escola do que por outra. Tal fica a dever-se a outro elemento que faz parte da organização escolar: as pessoas. Estas, não sendo todas iguais, aportam o seu cunho pessoal, ideográfico, a par de fatores idiossincráticos. É na relação entre estas duas dimensões (ideográfica e nomotética) que emerge “o sentido coletivo de identidade, capaz de transformar o lugar de trabalho de um mero agregado de indivíduos em um todo distinto, organizado e coeso” (Chorão, 1992, p 17), ou seja, o sentido de pertença.

O retrato da escola, proporcionado pela objetiva de Santos Guerra (2003), é um cenário desafiador à classe docente: por um lado, lidar com problemas de indisciplina e desinteresse dos alunos; por outro, recorrer aos vários expedientes, ao seu alcance para tornar as aulas “apetecíveis” e enriquecedoras. Que outra organização tem no seu quotidiano de lidar com estas incertezas e com estes testes à paciência de cada um?

Bem sei que alguns alunos chegam às escolas dispostos a reventar com elas. Mas é aí, precisamente, que reside, hoje em dia, a especial missão do educador. Criar condições em que seja mais fácil realizar a aprendizagem. Tornando razoáveis os objectivos atractivos os métodos, amáveis as relações, flexível a organização, agradável o ambiente. (Guerra, 2003, p. 160).

Numa sociedade de direitos, o acesso à educação não só está garantido como assume um papel preponderante pela amplitude das suas repercussões, perspetivando-se uma comunidade mais esclarecida. Tendo por meta mais e melhor, a qualidade a par da excelência, Deal e Peterson (1999, p. xi) privilegiam o direito dos alunos às melhores escolas. Neste contexto de qualidade, da busca incansável do *ter* em vez do *ser*, a sociedade espera que as escolas sejam capazes de, simultaneamente, cumprirem as orientações estatais e de se responsabilizarem pela sua eficácia, traduzida na busca incessante pelos melhores desempenhos. Porém, perante a impotência de as conciliar, Torres (2004) considera haver um preço a pagar que se traduz no remeter para um plano secundário valores considerados prioritários como sejam o da democraticidade e o da participação.

Toda a efervescência criada à volta da instituição escola, seja pela importância dada aos rankings, seja pelos discursos dos políticos, confere-lhe, atualmente, uma dimensão e uma dinâmica pouco saudáveis atendendo, sobretudo, a alguma comunicação social e opinião pública, herdeiras da metáfora da escola como fábrica. E por isso, exigem-se resultados, produtos, esquecendo-se, quiçá negligenciando, o processo educativo. Atente-se à linha de pensamento de Clímaco (1991), que enumera alguns fatores a ter em conta:

as escolas não são unidades de produção, mas antes unidades organizacionais e institucionais que reflectem o sistema educativo e o sistema social global em que se inserem e de que dependem, e que ao mesmo tempo, em si mesmas, são sistemas sociais, caracterizados por uma teia de relações e interacções criadoras da própria realidade social, isto é, criadoras de vários sistemas de valores e de uma cultura própria, afectados por vários conjuntos de factores contingenciais como o contexto

de inserção da escola, a composição da população escolar, discente e docente, a cultura e os valores locais, a atitude colectiva e individual face à educação, etc.

(p. 96).

2.2. Imagens organizacionais da escola

Alguns autores recorrem às metáforas e às imagens como forma de simplificar e clarificar o conceito de escola, permitindo perceber aspetos mais complexos. Os estudos realizados por Costa (1996) permitiram-lhe encontrar seis modos de perspetivar a escola, as chamadas *imagens organizacionais da escola*, que foram concetualizadas da seguinte forma: como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura.

Costa (1996), ao equiparar a escola a uma empresa, quer dizer que a escola é portadora das características e práticas do mundo empresarial, sobretudo dos pressupostos mecanicistas e economicistas em que o aluno é visto como a matéria-prima. Esta imagem encontra fundamentação teórica nos modelos clássicos da organização e administração industrial, nomeadamente nos trabalhos de Taylor e Fayol. Enumera-se alguns dos pressupostos desta teoria: a estrutura organizacional é centralizada e hierarquizada; há uma divisão precisa do trabalho em função dos cargos e funções; ênfase na eficiência e na produtividade; planificação e identificação dos objetivos a alcançar; identificação da melhor maneira de executar cada tarefa; uniformização de processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho. A transposição destas particularidades para a organização educativa sugere uma escola desprovida de iniciativa e muito centrada na execução de tarefas. Este género de escola não favorece o envolvimento da comunidade nem fomenta a partilha.

A escola como burocracia decalca as particularidades burocráticas veiculadas pela teoria de Max Weber em que a burocracia é o modelo da racionalidade, da eficiência e da autoridade legal (Costa, 1996). Como características, apresenta: as decisões são centralizadas nas cúpulas (Ministério da Educação, SRERH, DRE, etc.) e pouca autonomia para a escola; há um excesso de regulamentações e documentos escritos (todos os dias chegam documentos à escola); há uma hierarquia ou modelo piramidal; há um sistema de regras que rege as ações rotineiras; há um

distanciamento e impessoalidade nos relacionamentos entre as pessoas; os métodos de ensinar são uniformes (mesmos conteúdos, mesmas metodologias) e a função docente é concebida em moldes burocráticos. Ainda de acordo com o autor, a administração do sistema educativo português tem assumido marcas indeléveis deste modelo organizacional. Por conseguinte, a escola tem a obrigação de dar conta do que se passa na sua área de intervenção permitindo, assim, o controlo da tutela. A alternativa é ter uma escola participada, democrática, controlada individual e coletivamente, e onde a transparência surja de forma natural na prestação de contas.

A escola como democracia tem o seu fundamento teórico no modelo das Relações Humanas de E. Mayo. Para Costa (1996), os indicadores que distinguem esta imagem são os seguintes: incremento de processos participativos na tomada de decisão; utilização de estratégias de decisão colegial através da procura pelos consensos partilhados; primazia para os comportamentos informais; aumento dos estudos do comportamento humano e recurso a técnicos para orientação e acompanhamento; visão harmoniosa e consensual da organização; aposta nos métodos pedagógicos personalizados. Esta conceção demonstra que as escolas estão ao serviço da sociedade e abertas à participação da comunidade. Nelas se deve privilegiar o *learning by doing*⁴, assim como, valorizar as pessoas e os seus comportamentos.

Por oposição à escola como democracia, está a escola como arena política. Costa (1996) divulga os indicadores que a caracterizam: a escola é vista como sistema político em miniatura; são lugares de pluralidade e heterogeneidade e, simultaneamente, lugares de conflitualidade de interesses e luta pelo poder; os interesses de cada membro ou do grupo, seja de dentro ou de fora da escola, influenciam toda a atividade organizacional e as decisões têm, por base, processos de negociação e de interesses. Segundo Costa (1996), esta abordagem da escola, embora não sendo perfeita, possui “significativas potencialidades para a compreensão do funcionamento interno das escolas (na sua vertente mais micropolítica), bem como para a explicação daquilo que se passa na escola na sua relação com o contexto social e político mais vasto” (p. 86).

Ao contrário do que se possa pensar, a imagem da cultura como anarquia não surge com cariz negativo mas sim como metáfora que pretende chamar a atenção

⁴ Tradução: aprender fazendo

para as especificidades presentes nas escolas. Costa (1996) descreve-as como: a escola, a nível organizacional, é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; funciona de modo anárquico pois assenta em mecanismos de suporte vagos (ex: objetivos, tecnologia, participação); a tomada de decisões não obedece a uma lógica de planeamento, surge de “forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoado de problemas, soluções e estratégias” (pp. 88-89); a escola é um amontoado de órgãos, estruturas, processos, ou indivíduos debilmente organizados e unidos ao contrário do sentido coeso e unido que devia transmitir; a escola é vulnerável ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições e organizações profissionais) que, sendo conflituoso ou turbulento, provoca incerteza e ambiguidade organizacional; a prevalência do carácter simbólico sobre os pressupostos de eficiência e eficácia nos processos de pendor organizativo da escola (ex.: planificações, avaliação, tomada de decisão). À imagem da escola como anarquia, estão associadas as seguintes temáticas: a escola como anarquia organizada, a decisão organizacional como caixote de lixo, a escola como sistema debilmente articulado e a escola como sistema caótico.

Referindo-se à imagem da escola como cultura, Costa (1996) relembra que o emergir de novos mercados competitivos, nomeadamente o japonês, despoletou o interesse dos investigadores e gestores ocidentais pela perspetiva cultural. O contexto organizativo escolar procurou também, com o intuito de compreender e interpretar a sua realidade holística, testar esta vertente, enriquecida não só pela novidade como pela controvérsia. O autor sintetizou os aspetos abordados nos estudos que enveredaram pela perspetiva cultural como modelo de análise, nos seguintes: as organizações diferem, não só entre si, como também da organização escola, sendo estas igualmente diferentes entre si; cada escola possui a sua cultura, que se manifesta, simbolicamente, através de valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; o tipo de cultura determina o sucesso e a qualidade da escola (escolas com culturas fortes e onde há maior identidade e valores partilhados são bem sucedidas); o método de investigação privilegiado nesta perspetiva de análise é o qualitativo que permite investigar a cultura escolar nas suas dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento; o gestor deve preocupar-se, sobretudo, com os aspetos simbólicos (gestão do simbólico), uma vez que a cultura pode, e deve ser, não só utilizada como também alterada.

2.3. Cultura organizacional na escola

Os contextos de investigação referentes à cultura organizacional foram sendo diversificados, surgindo a escola como um objeto de estudo privilegiado. Como já se referiu, as causas para este interesse foram apontadas com sendo a conjuntura económica que abalou a sociedade americana e alguns países europeus, nos anos 70, e que afetou a escola, nomeadamente ao incutir-lhe o mesmo paradigma do mundo empresarial: a competitividade (Torres, 2004). Segundo a autora, a crise económica americana culpabilizou o seu sistema educativo pelas falhas na qualificação da mão-de-obra necessária ao mercado, de forma a competir com o Japão, pelo que critérios de eficácia, eficiência e excelência teriam de ser incutidos através de reformas. Deste modo, verifica-se uma inversão do grau de importância dos valores de participação e de democraticidade pelos da competitividade e *performatividade*. Nesta perspetiva gestonária, será a cultura de escola a fomentar a integração, a partilha, a comunhão de objetivos e valores da organização que, numa lógica de estabilização social, permitirá alcançar essas metas (Torres, 2004). Esta gestão pela cultura, para garantir o alcance de objetivos de eficácia e excelência escolar, será uma fórmula ensaiada e investigada, sobretudo nos países anglo-saxónicos.

O processo de construção de uma cultura é um processo moroso. No pensamento de Deal e Peterson (1999), a cultura de escola não aparece de repente; vai sendo moldada pela forma como diretores, professores e outros atores reforçam, alimentam ou transformam as normas, os valores, as crenças e as assunções existentes. A mesma ideia é partilhada por Torres (2011), para quem “a cultura organizacional da escola se desenvolve num tempo, podendo ser aferida por via dos costumes, dos hábitos, das rotinas e rituais enraizados pelos atores no seu contexto de trabalho.” (p. 2778).

Para Thurler (1994), os alunos, os diretores e os professores são os protagonistas na construção da cultura de escola. A escola é o lugar onde os atores desenvolvem uma cultura aberta com ênfase na cooperação e na comunicação, capaz de criar uma forte identidade profissional:

L'établissement scolaire est une organisation à l'intérieur de laquelle, en dernière instance, chaque acteur - élève, enseignant ou directeur - façonne son monde,

construit **sa** réalité, développe **sa** culture. Pourquoi alors parler de la culture de l'établissement? Parce qu'aucun acteur ne réinvente des valeurs et des normes à partir de rien: certes, chacun a vécu une histoire personnelle, suivi un parcours unique, et ses représentations et ses valeurs sont singulières; mais ce sont dans une large mesure de faibles **variations** à partir d'un **fond culturel commun**. La construction de la culture de chacun - ses savoirs, ses représentations, ses valeurs - s'apparente largement au prêt-à-porter.⁵ (pp. 21-22).

Nesta linha, surge o pensamento de Beare, Caldwell e Millikan (1989). Para estes autores, cada escola, independentemente do seu tamanho e idade, tem uma cultura particular que é determinada pelos valores e experiências individuais que cada membro importa para a organização, nas interações que se produzem e nas impressões que são deixadas. A cultura de escola assemelha-se a uma teia complexa construída pelos atores organizacionais ao longo dos tempos, unindo-os em tempos de crise (Deal & Peterson, 1999). Estes autores, com base em estudos efetuados, acreditam que uma cultura forte, positiva e colaborativa entre os seus membros produz os seus efeitos, nomeadamente: fomenta a eficácia e a produtividade; o sucesso advém se o enfoque estiver no desempenho e na melhoria; aperfeiçoa o trabalho colaborativo e colegial ao apostar na comunicação e nas práticas de resolução de problemas; procura o sucesso da mudança; elimina as culturas tóxicas, a inércia, a mediocridade; suporta o compromisso e a identificação dos seus membros; as pessoas estão motivadas; amplia a energia, motivação e vitalidade dos atores organizacionais; aumenta o enfoque no comportamento diário e a atenção no que é importante e valorizado.

Conhecer os meandros de uma organização, sobretudo a sua cultura, é uma mais-valia que “permite criar um sentido de identidade, continuidade e permanência” (Chorão, 1992, p. 62). Apesar de ser suscetível de conduzir à acomodação, a autora aborda a relevância do estudo da cultura organizacional escolar, consubstanciado

⁵ Tradução : Em última instância, é no interior da escola que cada ator – estudante, professor ou diretor – molda o seu mundo, constrói a sua realidade e desenvolve a sua cultura. Então, por que motivo falar em cultura da escola? Porque nenhum ator reinventa valores e norma a partir do nada: certamente, cada um tem uma história pessoal, seguiram um percurso único e as suas representações e valores são singulares mas são em grande parte pequenas variações de um fundo cultural comum. A construção da cultura de cada um – o seu conhecimento, as suas representações, os seus valores – assemelha-se, largamente, à medida do “pronto-a-vestir”.

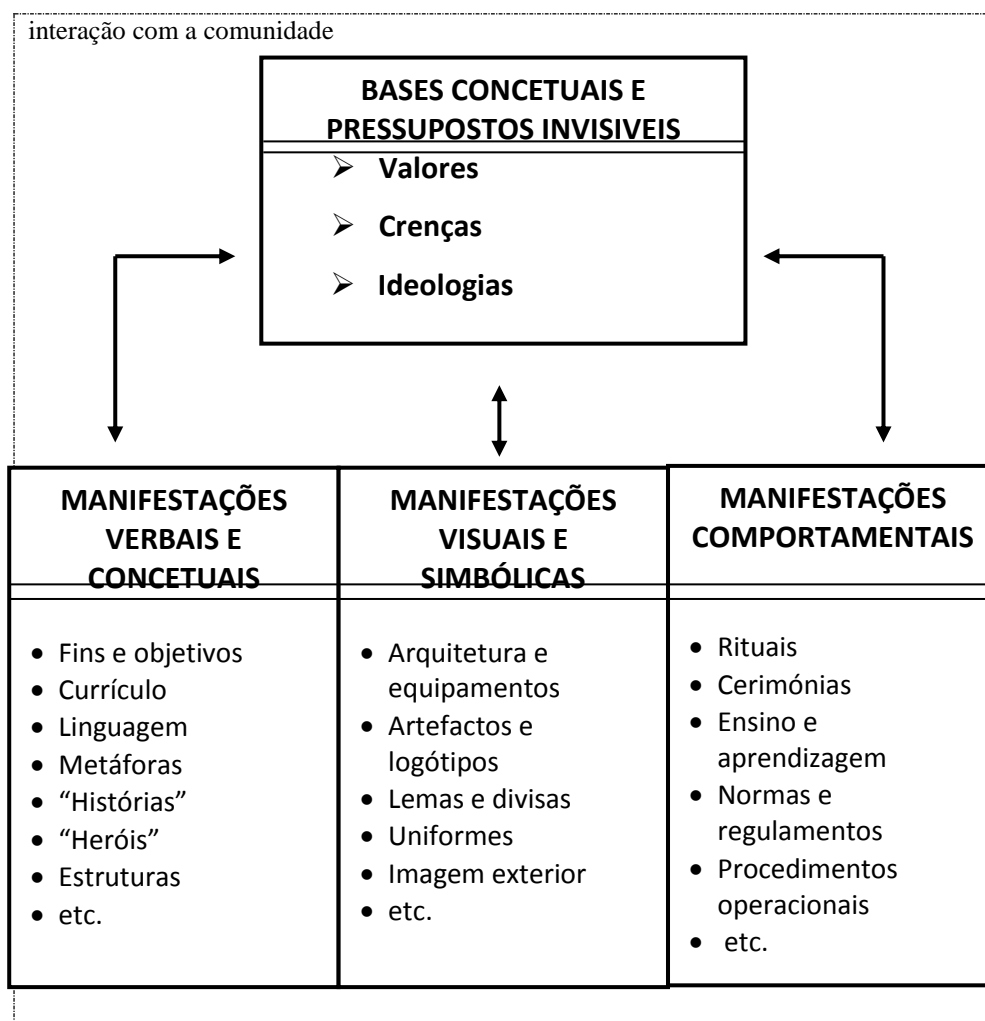
nestes três fatores: 1. é o conceito que permite descrever a vida organizacional da escola; 2. permite compreender o significado dos comportamentos, atividades e acontecimentos organizacionais; 3. atendendo ao seu carácter prescritivo e normativo, regulariza comportamentos.

Num estudo de cultura na escola efetuado por Kent (2006), com recurso a entrevistas semiestruturadas, a cultura de escola foi comparada a um puzzle ou um mosaico de realidades organizacionais, constituído pelas seguintes peças: a cultura interna (valores e ideias que prevalecem no interior da escola); a liderança e cultura (os líderes são capazes de moldar a cultura dentro da organização), a cultura externa; a mudança cultural (lenta e impercetível) e as subculturas (emergem pelas identidades sociais, por fatores internos ou externos).

2.4. Manifestações da cultura na escola

As escolas não só se diferenciam das outras organizações como se diferenciam entre os seus pares, facto indissociável dos símbolos, ritos e processos partilhados de significação que dão um sentido credível e unitário às escolas (Sarmiento (1994). As manifestações da cultura na escola constituem um meio de análise e compreensão, contribuindo para a caracterização dessa cultura.

Beare et al. (1989) adaptam a proposta de Schein (1992) às escolas e apresentam os elementos da cultura organizacional, divididos por duas zonas: *zona de invisibilidade* (bases concetuais e pressupostos invisíveis) *zona de visibilidade* (manifestações verbais e concetuais, visuais e simbólicas e comportamentais) como se pode constatar na Figura 6.



Interação com a comunidade

Figura 6. Elementos da cultura organizacional.

Fonte: Nóvoa (1992, p. 30).

De uma maneira geral, todos estes elementos estão presentes na escola. O enfoque está na importância e significância que cada um dá a estes elementos, assim como na natureza da relação entre os mesmos, no efeito que cada elemento produz no desenvolvimento e manutenção da cultura de escola e no impacto que a cultura tem sobre os alunos (Beare, et al. 1989).

Nas organizações, as pessoas aprendem a lidar com os problemas, estabelecendo rotinas, rituais, tradições e cerimónias que fortalecem e sustentam as normas, valores e crenças. É com o tempo que a cultura se sedimenta e cristaliza o lado informal em normas que não podem ser quebradas (Deal & Peterson, 1999). Como forma de coesão, as manifestações da cultura da escola devem ser conhecidas e compreendidas pelo que os referidos autores lhes dão especial atenção e que se passam a discriminar:

Os valores expressam aquilo que é a organização e o que existe de mais importante.

As crenças permitem compreender o que está à volta da escola, podendo provir de experiências, individuais ou de grupo, ou de leituras. Assumem um carácter poderoso na escola, porque representam o âmago de questões relacionadas com a capacidade dos alunos, com a responsabilidade dos professores na aprendizagem, com fontes do conhecimento do professor (experiência, pesquisa, intuição) e com o sucesso educacional.

As assunções estão profundamente imbuídas na cultura e moldam a ação dos atores pelo seu carácter previsível. O seu significado aproxima-se do conceito de mito.

As normas são as assunções, os valores e as crenças consolidadas. Correspondem às expectativas do grupo em termos de comportamento, vestuário e linguagem. Desenvolvem-se formal e informalmente através das relações ou interações pessoais. Ditam o que se deve ou não fazer em determinadas situações, havendo sanções para os não cumpridores.

Os rituais e cerimónias correspondem à cultura em ação. Na esfera educacional, são considerados muito importantes por fomentarem a aprendizagem. Os rituais são procedimentos ou rotinas com profundo sentido e cheios de significado. Fortalecem os laços daqueles que honram as tradições, sobretudo aquando de processos de mudança, desafios ou dificuldades. São forças que mantêm a escola unida. Exemplos do simbolismo de rituais na escola são os de chegada e de partida como forma de criar laços entre as pessoas; os rituais de transição que fornecem o suporte simbólico na construção da mudança (sejam de práticas ou procedimentos); os que funcionam como “armadura” para enfrentar desafios; os rituais de iniciação que ligam os novos à comunidade e os rituais de saída/encerramento que dão o suporte necessário quando as coisas acabam. Quanto às cerimónias, criam laços e cimentam relações. Há vários tipos de cerimónias com diferentes propósitos: as cerimónias de abertura que reforçam os valores, lembram o trabalho duro mas compensador que espera os atores organizacionais, celebram o compromisso com os novos; as cerimónias que reforçam os valores partilhados; as cerimónias sazonais para celebrações cíclicas fora da escola; as cerimónias de

integração que providenciam formas de misturar diferentes grupos e as cerimónias de reconhecimento/tributo.

As tradições são eventos significativos que ocorrem anualmente e que têm uma história e um significado especiais, revigoram a cultura, proporcionam as bases/fundações para aceitar a mudança, as dificuldades e os desafios. De entre os vários tipos de tradições, destacam-se: as que constroem ou reforçam o profissionalismo (ex: organização de conferências, momentos de reflexão, reconhecimento ou elogio de desempenhos) e os encontros comemorativos, onde se reconhece o contributo significativo de membros da organização (ex: os que se distinguiram no acompanhamento de alunos).

As histórias são narrativas, contadas em termos épicos acerca de pessoas ou eventos. Cada escola, no seu quotidiano, produz as suas histórias que poderão, ou não, perdurar no tempo. As histórias são maneiras poderosas de comunicar os valores da escola e recordam os tempos de trabalho conjunto em projetos ou momentos de partilha. Para Deal e Peterson (1999), no que diz respeito às histórias, as escolas possuem uma rede cultural, constituída por informadores, que mantém a liderança informada. Dividem-se, consoante o modo como operam, em guardiães de valores, contadores de histórias, “bilhardeiros” ou coscuvilheiros, espíões e heróis ou heroínas.

Os símbolos representam os valores e crenças intangíveis; dão sentido e influenciam o nosso comportamento. Representam um papel importante em termos de coesão e orgulho cultural. Tanto os símbolos, como os sinais, encontram-se espalhados pela escola, destacando-se os seguintes: a declaração de missão; os trabalhos dos alunos; as faixas (ou *banners*) exibindo os valores da escola; a exposição de objetos do passado (património); símbolos que demonstram a diversidade cultural; os prémios, troféus, placas (provenientes de sucessos académicos ou desportivos); as paredes da fama; as mascotes e os artefactos e coleções de objetos escolares antigos.

2.5. O panorama investigativo da cultura organizacional em contexto escolar

As dinâmicas subjacentes aos estudos da cultura organizacional também assentam nos dissensos provocados pelas metodologias de abordagem e formas de operacionalização do conceito, dando origem a um caos conceptual e a múltiplas definições (Bilhim (2008). A abordagem ao conceito de cultura organizacional tem sido efetuada, grosso modo, através de dois tipos de estudos (Gomes, 1993; Neves, 2000):

- os qualitativos - que pretendem compreender e interpretar a realidade tal qual a vivem os sujeitos ou avaliar as componentes essenciais da cultura (valores, e pressupostos fundamentais);
- os quantitativos – que visam quantificar os fenómenos observados com o intuito de estabelecer correlações, comparando resultados em função de diferentes variáveis.

Contudo, a diversidade de estudos não esclarece a ambiguidade conceptual e, segundo Neves (2000), embora haja alguma uniformidade no conteúdo das definições, o significado que lhe está associado é gerador de diferentes conceções. Como razões, Neves (2000) aponta, por um lado, os interesses e conveniências dos investigadores relativamente ao uso dos resultados das suas investigações; por outro, as opções teóricas e metodológicas que por eles foram seguidas para abordar o tema. Esclarece ainda que, para os investigadores preocupados em explicar o funcionamento organizacional, a linha metodológica seguida será a etnográfica, com recurso à observação e análise e que, numa linha muito descritiva, conceberá a cultura e subculturas da organização; para os investigadores que pretendem seguir uma vertente mais prática, a ênfase será colocada em termos de posse, ou seja, aferir se a organização *tem* uma cultura e utilizando, como recurso, o dos métodos comparativos e a cultura como variável independente.

Torres (2011) salienta que os últimos quarenta anos têm sido profícuos, sobretudo a nível internacional, na produção de literatura sobre cultura organizacional, o que permitiu diversificar as perspetivas, os enfoques disciplinares e as metodologias, assim como, consolidar conhecimentos quanto ao processo de

construção da cultura e aos impactos no funcionamento da organização. Nessas abordagens, Torres (2011) identifica dois polos, distintos, de pesquisa:

- o de carácter mais gerencialista, com enfoque nas dimensões integradoras e unificadoras da cultura e o impacto na produção de resultados aos mais diversos níveis;
- o de cariz mais reflexivo, com ênfase na compreensão dos processos de construção do simbólico e na identificação dos fatores intervenientes no desenvolvimento da cultura organizacional.

Ainda segundo a referida autora, na década de oitenta, esta dicotomia era bem visível e confirmada, quer pelas estratégias metodológicas quer pelos enfoques epistemológicos e teóricos; atualmente, as delimitações encontram-se esbatidas, sendo por vezes difícil apreender o posicionamento dos investigadores. Nos últimos anos, deu-se uma certa banalização dos conceitos, “apropriados (a)criticamente por agentes situados nos mais diversos espaços profissionais, o que contribuiu em parte para mesclar esta área de estudos.” (Torres, 2011, p. 2779).

Na busca pela génese da cultura organizacional, Torres (1997) desenvolveu um exaustivo trabalho de pesquisa em quatro bases de dados internacionais, demonstrando, entre outras coisas, que a concentração de trabalhos investigados se deu na década de noventa. O grande destaque dado à escola é conferido pelo número de investigações que, nos anos oitenta, incidiu sobre as organizações escolares não superiores e, nos anos noventa, nas organizações escolares superiores. Os primeiros estudos foram efetuados nas organizações escolares americanas.

Saliente-se que, de uma maneira geral, os estudos recorrem a metodologias marcadamente quantitativas, por exemplo, o inquérito por questionário como forma de expressar relações entre variáveis e dando, assim, um carácter de cientificidade aos estudos, segundo os “cânones clássicos do positivismo” (Torres, 2004, p. 177). Ainda segundo a autora, os estudos apresentam as escolas básicas e secundárias com uma maior incidência da perspetiva integradora, surgindo as organizações do ensino superior numa abordagem mais interpretativa, como portadoras da perspetiva diferenciadora e multiperspetivação.

De forma breve, mencionam-se os contributos internacionais e nacionais, no âmbito do contexto escolar, tidos em atenção nesta investigação.

A nível internacional, grande parte das investigações efetuadas em contexto escolar procura estabelecer relações de eficácia, tanto a nível de desempenho

organizacional como de desempenho dos alunos, ao contrário do que se verifica em Portugal. Nesta investigação, privilegiaram-se as obras de Schein (1992) e de Deal e Peterson (1999).

Em Portugal, ao contrário de outros países, os estudos não proliferaram com a mesma extensão e intensidade. Torres (2004) associa o interesse dos investigadores em educação pela dimensão cultural das organizações à importância que a sociedade portuguesa passou a dar à escola, nomeadamente como *locus* de produção normativa e cultural. Alguns autores nacionais enriqueceram o campo investigativo com os seus trabalhos e foram fundamentais para alicerçar o presente estudo, caso de Gomes (1993), Nascimento (2009), Sarmiento (1994) e Torres (1997, 2004). Uma grelha de análise, sintetizando cada trabalho, é apresentada em anexo. (Apêndice B).

Recorreu-se também a alguns estudos, sob forma de artigos. O estudo sobre “Diferenças de cultura entre instituições de ensino superior público e privado” de Ferreira & Hill (2007). Este estudo revelou valores médios da cultura superiores na universidade privada. No entanto, as diferenças significativas demonstraram uma maior orientação para o mercado, enquanto padrão de cultura marcadamente assumido no ensino superior privado. A universidade privada revelou maior preocupação burocrática, com referências às regras e padrões de comunicação formais. A universidade pública tem uma maior aproximação à cultura tipo clã ou seja a forma informal como os diversos agentes escolares interagem entre si.

3. Cultura organizacional escolar e profissionalidade docente

As organizações escolares passam por um período conturbado de instabilidade e incerteza, que tendo subjacente uma crise financeira, lidam com problemas relacionados com o estatuto da carreira docente, avaliação de desempenho, reorganização curricular, etc. A cultura organizacional poderá ser entendida como a trave mestra que suporta a escola, contribuindo para a almejada estabilização social, imprescindível nos perfis quotidianos.

Urdir contextos de estabilidade requer artífices e agentes capazes. Como tal, são os docentes, a par dos alunos, os principais atores da escola uma vez que nela permanecendo “ por eles passa, neles se gera e por eles é transmitida a(s) cultura(s) organizacional(ais) da escola.” (Sarmiento, 1994, p. 12). Constituem um grupo que se

identifica pelos saberes, assim como por um crescente carácter multifacetado que a escola pede e que é imposto pela tutela.

Um dos dilemas da escola atual reside na tensão “entre a diversidade social e cultural das populações que são obrigadas a procurar a escola e o compromisso social e moral de proporcionar condições de sucesso educativo para todos e para cada um” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010, p. 85). A sociedade e o Estado passaram a exigir da escola e dos professores o desempenho de novas tarefas, o que se traduziu em alterações no exercício da função docente, tornando-o mais abrangente e diversificado. Os novos papéis estão relacionados com a socialização dos alunos, a promoção do seu desenvolvimento e a realização/concretização da sua instrução. Por conseguinte, os professores necessitam não só de se especializarem noutras vertentes como de trabalharem em equipa para obterem sucesso.

Aos docentes da hodiernidade está destinado um papel, cada vez mais, complexo e problemático, quer pelos “materiais”⁶ (Guerra, 2003, p. 36) quer pelas condições de trabalho, ou seja, pela diversidade de alunos, coadjuvado por um conjunto de mitos que, embora encerrando alguma verdade, debilitaram a imagem da prática docente. Da lista de mitos, o autor refere a ideia pré-concebida de que o professor não se faz mas nasce naturalmente, bastando, apenas, ter vontade e dominar uma área de conhecimento. Outro mito é o de que o ensino causa a aprendizagem e que existem meios inequívocos de comprovar a efetivação, ou não, dessa aprendizagem. O autor refere também a crença de que só os alunos aprendem e que a aprendizagem apenas se dá com um professor e com os livros que recomenda. Também Arends (1995) se refere a determinadas ideias que estão enraizadas na opinião pública que passam por verdadeiras. Refere-se à facilidade da tarefa de ensinar, aos dias de trabalho muito curtos, aos longos períodos de férias e no exercício da profissão que consiste, unicamente, em ensinar os alunos, enquanto estes se encontram na escola. De facto, e por este elencar de facilidades, deduz-se que, qualquer um, pode ser professor. Acrescente-se ainda que, pelo mediatismo que a profissão envolve, se assiste a um permanente opinar da sociedade sobre matérias que são específicas do foro docente.

⁶ Aqui entendidos por Santos Guerra (2003) como os conceitos, ideias, sentimentos, atitudes, valores.

3.1. Profissionalidade docente

Ao abordar-se a questão da profissionalidade docente, importa referir, embora de forma sumária, o que diz a literatura sobre o **ser professor** e a evolução como profissão.

Cruz et al. (1988) realizaram um estudo sobre a situação do professor em Portugal, tendo-se debruçado sobre as tendências de evolução social e das suas implicações no estatuto profissional do corpo docente. Por necessidade do sistema que, no início dos anos 70, precisava de mais professores para uma escola de massas devido à Reforma de Veiga Simão, um grande número de professores ingressou na carreira e aí construiu uma vocação profissional. Para os referidos autores, o ingresso na profissão constituía um meio de mobilidade ascendente ao possibilitar uma posição social superior, nomeadamente, em relação à dos seus progenitores. É de salientar que, até à época, o prestígio e o reconhecimento social devotados ao professor eram determinantes. Como consequência do aumento significativo do número de professores, o perfil dos docentes foi alterado, passando a ser constituído por um corpo docente jovem e, em grande número, feminino, com menor habilitação académica e numa dupla condição: grande parte era, simultaneamente, docente e aluno. Outro aspeto era o sentido precário e transitório do ingresso na carreira que perspectivava grande mobilidade geográfica e organizacional. Assim, e de acordo com o estudo, o período de grande procura pela profissão ficou marcado por duas situações: a que expressa a ascensão social do professor e a de desvalorização como grupo profissional, uma vez que o exercício de uma profissão por mulheres era sinal de menor prestígio social.

Outras vicissitudes têm marcado a profissão. Segundo Formosinho et al. (2010), os professores são profissionais de desenvolvimento humano uma vez que lidam com pessoas numa relação interpessoal, passível de aprendizagem, de desenvolvimento, de modificação de comportamentos, atitudes ou hábitos e de adesão a normas ou modos de vida. Contudo, são subvalorizados pelo Estado que continua a apostar na mobilidade docente, não assegurando a continuidade educativa (*violentas*, sobretudo, para com as educadoras de infância) e interrompendo as interações entre professor e aluno que se querem prolongadas. Ainda segundo os autores, a pouca valorização dada pelas universidades às profissões de

desenvolvimento humano em comparação com outras, ditas liberais, tem a sua origem em vários fatores. Em primeiro lugar, até há poucos anos, era entendida como uma componente de cuidados, sendo suficientes os requisitos de dedicação, senso comum e formação no ensino médio ou superior não universitário. Os autores, à semelhança de Cruz et al. (1988), mencionam o facto de a profissão estar associada, não só a um certo carisma de vocação social, como também à predominância do género feminino. Porém, com o processo de integração universitária na década de 80, tudo se altera. Em segundo lugar, tem a ver com o carácter interativo e interpessoal do desempenho uma vez que lidamos com fatores naturais como emoções, vontades e inteligência, o sucesso depende do envolvimento das pessoas nesse processo. Em terceiro lugar, pelo facto de lidarem com pessoas, os professores sujeitam-se à ambiguidade, à incerteza e ao holismo. Numa profissão em que os fins e os meios são incertos, atendendo às diferentes opções teóricas e às variações de crenças, valores e ideologias dos intervenientes, não há técnicas infalíveis agravadas pela descontinuidade do consenso profissional.

Ao exercício de uma profissão, associa-se o processo de melhoramento individual e coletivo das capacidades e dos saberes a que se dá o nome de profissionalização (Loureiro, 2001). Nos últimos anos, tem sido uma aposta dos gestores do sistema educativo regionais, das escolas e dos próprios professores, nomeadamente através das múltiplas ações de formação promovidas tanto pela tutela como pelas Comissões de Formação de cada escola. Paralelamente à valorização das formações, estão também os ditames dos parâmetros do novo modelo de avaliação de desempenho que prescreve os valores mínimos (expresso em horas) dessa formação.

A constituição dos professores como grupo profissional teve, na reflexão de Roldão (2007), a conivência de dois fatores: o da institucionalização da escola como organismo público, visando a alfabetização da população e a necessidade de legitimar os docentes como possuidores de um saber, distintivo e específico. O estatuto da profissionalidade afirma-se quando há um saber próprio, distintivo e exclusivo, partilhado por um grupo que, além de produzir, faz circular o conhecimento que lhe legitima a função. Também Loureiro (2001) alude ao facto do conceito da profissão se ter modificado ao longo do tempo devido, não só às alterações estruturais da sociedade, como também, às posições tomadas pelos teóricos. A dificuldade da sua concetualização reside na complexidade e ambivalência; contudo, as definições fazem sempre referência ao saber especializado

e ao ideal de serviço (ou sentido altruísta) para justificar a intervenção social. São estas duas características - o SABER e a ÉTICA – que distinguem uma atividade de uma profissão (Sousa, 2001).

Sarmento (1994) prefere chamar profissionalismo docente ao desempenho de uma atividade que se apoia num saber e valores próprios, com atributos específicos, reconhecida pela sociedade e confirmada pelo Estado. Por seu lado, Monteiro (2010) considera que o termo é usado como sinónimo de profissionalidade, “apropriado para qualificar a conformidade dos atos profissionais com o nível de profissionalidade da respetiva profissão.” (p. 8). Em Loureiro (2001), a noção de profissionalidade está associada à natureza dos saberes e às capacidades usadas no exercício profissional, levado a cabo quer pelo Estado quer pelas associações profissionais, tendo por objetivo aumentar a eficácia dos atores mais do que o estatuto da profissão.

O conceito de profissionalidade pode assumir uma dupla faceta nas palavras de Monteiro (2010). Por um lado, lida com a especialização (quanto mais complexa, mais exigente em termos de cumprimento de normas); por outro lado, lida com os valores fundamentais da profissão (determinam que as normas de conduta se coadunam com os níveis morais e sociais da mesma). O autor sugere a existência de quatro níveis de profissionalidade: o zero (pedir esmola); a mínima (profissão com algum reconhecimento social); a média (nível intermédio) e a superior (conceito restrito de profissão; ex: a medicina, a advocacia, ...).

Segundo Nóvoa (1987), o prestígio e o reconhecimento que a sociedade deposita num determinado grupo profissional, confere-lhe algum poder que permite o estabelecimento das próprias regras:

La définition d'une profession est axée sur la reconnaissance et le prestige accordés par la société qui, en utilisant ce pouvoir de classier et de catégoriser le monde, va octroyer à un groupe professionnel le contrôle (et le monopole) d'un certain domaine du travail, tout en lui confiant un mandat pour définir les règles auxquelles doit obéir l'exercice de l'activité.⁷ (p. 30).

⁷ Tradução: a definição de uma profissão assenta no reconhecimento e no prestígio concedido pela sociedade, a qual, tendo o poder de classificar e categorizar o mundo, concede a um certo grupo profissional o controlo (e o monopólio) de um determinado domínio de trabalho, confiando-lhe um mandato para definir as regras a que deverá estar sujeito o exercício da sua atividade

No caso dos docentes, os constrangimentos têm sido de vária ordem. Nos contextos atuais, os docentes têm poucas motivações para o exercício da profissão. Não há incentivos extrínsecos (mais ligados à organização, por ex: condições de trabalho, compensações monetárias adequadas, etc...) e incentivos intrínsecos ou psicológicos (reconhecimento, progressão na carreira, etc...) (Campos, 2000). Roldão (2007) reforça que, nestes momentos de incerteza, se joga a afirmação ou o esbatimento da profissionalidade docente. Nos últimos tempos, conflitos e tensões têm marcado presença na cultura das escolas, seja por circunstâncias externas - novos normativos legais, desenho curricular - ou internas - por exemplo, o colegiado imposto (Fullan & Hargreaves, 2000; Thurler, 1994).

Outro aspeto a refletir pelos docentes da atualidade coloca-se ao nível da resiliência, no encontrar forças e o *élan* necessário para se criar uma forte identidade profissional quando se assiste ao coartar das expectativas no que diz respeito à sua vida profissional. A par destas contingências, as próprias fragmentações resultantes da orgânica estabelecida pelos normativos legais, contribuem para a divisão da profissão docente por várias razões: os conteúdos disciplinares; os estatutos e funções da instituição onde se integram; as origens sociais dos seus membros; as áreas de formação e os diferentes pontos de vista quanto à missão e alvos da educação (Gomes (1993).

Apesar dos contextos atuais assoberbados por crises de vária ordem (a política, a económico-financeira, a de valores), empolados por uma comunicação social ávida, Guerra (2003) afirma que ainda vale a pena ser professor. Justifica como sendo uma tarefa imprescindível por ensinar valores aos outros tornando-se enriquecedora (promove o desenvolvimento pessoal e social), gratificante (estimula e conduz ao saber), colegial (trabalha-se em conjunto) e histórica (é um elo na cadeia do progresso e do aperfeiçoamento).

Na esteira da incongruência na escola, Estêvão e Afonso (1991) lembram que há um grande dispêndio de tempo na realização de tarefas burocrática, rotineiras que resultam em prejuízo para os alunos. Os docentes sentem, cada vez mais, desencanto e desalento pela desvalorização do seu trabalho. A solução, no entender de Nóvoa (1992) passa pela “afirmação da territorialidade” (p. 36), ou seja, pelo exercício de um maior controlo no exercício da profissão.

Roldão (2007) tem estas palavras sábias sobre o professor enquanto profissional: “é aquele que ensina não apenas *porque sabe* mas porque *sabe*

ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa capacidade de mediar e transformar” (p. 101).

Encerra-se esta secção da investigação com as disposições que caracterizam um bom professor a partir das dimensões pessoais e profissionais que constituem a profissionalidade docente. Para Nóvoa (s.d.), o início do século XXI marca um novo posicionamento do professor como motivo de reflexão, após várias tendências que ficaram marcadas, nos anos 70, pela racionalização do ensino, pedagogia por objetivos e planificação; nos anos 80, pelas reformas e currículos e nos anos 90, pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Ao contrário do empolar a trilogia da segunda metade do século XX do *saber* (conhecimento), *saber fazer* (capacidade) e *saber ser* (atitude), ou das competências dos professores, dos anos 90, o autor propõe um novo conceito com cinco disposições, assentes na junção das dimensões pessoais e profissionais dos docentes ou seja na profissionalidade docente. (Tabela 2).

Tabela 2. Disposições das dimensões pessoais e profissionais da profissionalidade docente

Disposições	Definição
Conhecimento	- construção de práticas docentes que levam o aluno à aprendizagem.
Cultura profissional	- há rotinas enraizadas que fazem nascer a profissão; - aprende-se na escola e no diálogo com os mais experientes; - rotinas como o registo da prática, reflexão e avaliação promovem o aperfeiçoamento e a inovação.
Tato pedagógico	- o saber levar os alunos ao conhecimento, conquistá-los para o trabalho escolar; - cruzamento das dimensões pessoais e profissionais.
Trabalho em equipa	- a profissionalidade docente requer um reforço das dimensões coletivas e colaborativas; - comunidades de prática
Compromisso social	- rege-se por princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural; - levar o aluno a ultrapassar barreiras traçadas pela sociedade, família ou nascimento; - ir mais além: diálogo e intervenção no espaço público da educação.

Fonte: Nóvoa (s.d.)

3.2. Culturas profissionais dos professores

As culturas profissionais dos professores distinguem-se, não só pelos seus traços específicos mas também, “em função da sua inserção em distintos graus de ensino ou grupos de disciplinas, ou ainda em função de pertencerem ao ensino público ou ao ensino privado.” (Sarmiento, 1994, p. 29).

Para Fullan e Hargreaves (2000) ensinar é muito mais que um conjunto de técnicas, de habilidades e de negociação. A sua relevância está na abrangência do aspeto moral que lhe está associado: primeiro, porque prepara as gerações futuras assumindo um papel fulcral no seu desenvolvimento, muitas vezes em substituição dos pais; segundo, por lidar com tomada de decisões e emissão de juízos de valor que irá repercutir-se nos alunos ou colegas. Estas práticas quotidianas não obedecem a regras nem se encontram tipificadas em manuais de procedimentos.

Os professores, enquanto grupo social, possuem características culturais específicas que, até há bem pouco tempo, não suscitavam interesse dos investigadores da sociologia da educação na lógica de que o importante seriam os alunos e toda a sua envolvência (Lima, 2000). Quando eram objeto de estudo, o tópico ficava-se pelos atributos individuais. Ainda segundo este autor, os professores possuem uma cultura própria que, ora entendida como um conhecimento decorrente das situações de trabalho ora com a ênfase nas crenças e nos valores, ignora as práticas (os costumes, os rituais e as cerimónias) como fazendo parte da mesma. Considera ainda que as teorias esquecem os comportamentos, sobretudo os espontâneos que nascem dos relacionamentos informais pelo que esse estudo devia ser feito através da observação, contemplando também situações de conduta formalmente planeada, como sejam conselhos de turma ou conselhos pedagógicos.

É no contexto de trabalho que as relações, formais ou informais, adquirem um valor mais expressivo, quanto mais não seja pelo número de interações que produzem. Para Thurler (1994), os momentos de convívio socioprofissionais são determinantes para o desenvolvimento de uma cultura comum entre docentes que permite o estabelecimento de relações profissionais, identificando-se as seguintes categorias: o individualismo, a balcanização, a *grande família*, a colegialidade forçada e a cooperação e interdependência. Como o próprio nome indica, o individualismo caracteriza-se pela apologia do *cada um por si*, estabelecendo-se uma analogia entre o isolamento das salas de aula e do professor com as caixas de ovos,

sobretudo nas escolas primárias. Na balcanização, os grupos encontram-se separados e, por vezes, em conflito ou competição. A autora refere a sua existência nas escolas secundárias devido à compartimentação por disciplinas, embora possa ocorrer em outros níveis de ensino. A *grande família* atua com cooperação e interdependência, apoiada nas relações informais e evitando o conflito e o mal-estar. A colegialidade imposta tem regras precisas nos modos de atuação, com decisões administrativas que ditam horas de trabalho em comum. Na cooperação e interdependência, há partilha de uma visão comum e discussão de ideias. Apesar de ser um tipo de cultura mais promissor, para a autora não é suficiente.

Os autores que se seguem inscrevem-se na mesma linha de pensamento. Para Fullan e Hargreaves (2000), os professores, enquanto pessoas e enquanto profissionais, sofrem a influência dos colegas no seu contexto de trabalho, podendo dar azo a dois tipos de cultura escolar: a individualista e a cooperativa. Na cultura individualista, o professor está isolado: trabalha e decide só o que lhe dá uma sensação de proteção mas que o impede de obter *feed back* significativo por parte dos colegas. Para os referidos autores, tal comportamento acontece quando os professores têm constrangimentos em partilhar ideias ou sucessos com receio de serem ridicularizados; quando não divulgam uma ideia nova com receio de que lhes seja roubada; quando têm medo de solicitar ajuda por poderem parecer incompetentes; quando insistem em métodos repetitivos dos quais, de antemão, conhecem os resultados desanimadores. É neste contexto que os autores afirmam que ensinar é uma tarefa solitária; é o professor que decide *o como* e *o quando* fazer. Porém, esse isolamento impede-o de conhecer o real alcance da eficácia do seu trabalho.

Algumas práticas de colaboração já são visíveis, apesar de os autores considerarem que “a colaboração franca, as longas conversas dos grupos, a observação mútua e o profissionalismo interativo ainda não são, no entanto, parte integral da maioria das histórias profissionais dos professores.” (Fullam & Hargreaves, 2000, p. 58). A cultura colaborativa, entendida como oportunidade de aperfeiçoamento contínuo, reduz a sensação de ansiedade e de impotência dos professores e potencia a sensação de eficiência.

As diferentes relações de cooperação entre professores podem ser agrupadas em quatro categorias, consoante as características que evidenciam: 1. as que buscam

informação e o relato de histórias; 2. as que solicitam ajuda e assistência; 3. as de mera troca; 4. o trabalho conjunto (Fullan & Hargreaves, 2000). Todas as categorias valorizam as pessoas; contudo, a última, para os autores, é a mais poderosa pois implica interdependência, responsabilidade compartilhada, compromisso, aperfeiçoamento e participação. Referem ainda que algumas formas de colaboração, nomeadamente, a balcanização, a colaboração confortável e a ação conjunta artificialmente fabricada apresentam alguns perigos que se enumeram:

A balcanização verifica-se quando os professores se agrupam, consoante interesses (de trabalho ou pessoais), entrando em conflito com os demais por disputas menores de espaço (salas de aula), de tempo (prioridade no horário) ou de recursos (número de alunos).

A colaboração confortável pressupõe uma colaboração limitada, com foco no imediato, deixando para segundo plano as questões reflexivas e de planeamento a longo prazo. Evita-se a discussão e o confronto de ideias.

A ação colegiada programada ou colegiada imposto significa trabalhar por imposição, obrigação e não de forma espontânea, autêntica e voluntária, em violação dos princípios que regem o profissionalismo docente. O trabalho deveria fluir, surgir da necessidade e não da imposição.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Enquadramento teórico da metodologia da investigação

Conhecer a escola, nas suas múltiplas facetas e envolvências, é de toda a relevância na perspetiva de que tornará possível, aos atores organizacionais, uma atuação com conhecimento de causa. Nesta linha de pensamento, considera-se uma mais-valia, tanto para a organização como para o próprio investigador, conhecer a sua “realidade-escola”, contrariamente ao que nos aconselha Bogdan e Biklen (1994) que fazem acreditar: “(...) não escolher um assunto em que esteja pessoalmente envolvido. Se ensina numa escola, por exemplo, não deve escolhê-la como local de pesquisa.” (p. 157). Como justificação, os referidos autores invocam a dificuldade em se distanciar das situações; o não ser considerado um observador imparcial e o facto de ser confuso e embaraçoso investigar pessoas que se conhece. Contudo, reconhecem que alguns investigadores já o fizeram e com sucesso. Ao abordar a questão, Afonso (2005) vê vantagens e desvantagens: por um lado, pode ser profícuo para o investigador conhecer o contexto; por outro, o distanciamento em relação ao tema ou contexto poderá trazer perspetivas reveladoras e menos contaminadas pelos pressupostos da cultura organizacional ou profissional. No entanto, o autor sublinha que a tentativa de se anular ou neutralizar a pessoa do investigador em benefício de uma cedência pela objetividade pode esvaziar de sentido a investigação.

O investigador deve ser fiel aos seus princípios, agindo com ética e rigor. Os códigos de ética determinam que sejam protegidos cinco direitos fundamentais dos participantes no estudo, entre eles, o direito ao anonimato e à confidencialidade (Fortin, 2009). Este direito consubstancia-se, quando a identidade dos sujeitos não puder ser associada às respostas individuais, no momento da apresentação dos resultados e, sobretudo, quando estão em causa dados do foro íntimo de cada um, por exemplo, preconceitos raciais, abuso de drogas, sevícias sexuais, entre outros. De igual modo, Bogdan e Biklen (1994) defendem o consentimento informado e a proteção das pessoas. Para a efetivação destas regras, a prática consiste em: informar os sujeitos, quer descrevendo o estudo quer indicando o que se fará com os resultados obtidos; assegurar a proteção das identidades de forma a não lhes causar

prejuízo; tratar os sujeitos respeitosamente; negociar a autorização para efetuar o estudo e ser autêntico ao redigir os resultados.

2. Opções metodológicas

Procurou-se seguir os preceitos anteriores, articulando com as opções mais adequadas, no que à metodologia diz respeito, para a prossecução dos objetivos propostos. O trajeto foi delineado, ancorado nas palavras de Sousa (2009): “Não haverá, portanto, uns métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido.” (p. 32). De forma mais explícita, Gomes (1993) elucida: “ O grande problema da investigação das culturas organizacionais bem como de qualquer investigação não é o da melhor metodologia mas o da validade, ou seja, o da adequação dos indicadores aos conceitos da teoria que representam.” (p. 107).

A arte de investigar não é fácil e deve ter em atenção algumas virtudes fundamentais no quotidiano dos investigadores: a paciência, a perseverança, a ética e a honestidade, não enviesando os resultados (Sousa, 2009). A investigação teve por objetivo procurar aquilo que não se conhecia, adquirir novos conhecimentos e descobrir algo de novo, socorrendo-se de indícios ou vestígios para a formulação de hipóteses (Fortin, 2009; Sousa, 2009) e seguindo uma metodologia traduzida num conjunto de técnicas, estratégias e procedimentos. Contudo, há que ter em atenção que os resultados obtidos serão, sempre, entendidos como probabilidades e nunca certezas.

O processo de investigação seguiu as orientações da literatura e passou por três fases. Na fase conceptual, formulou-se o problema de investigação, reviu-se a literatura, elaborou-se um quadro de referência e enunciaram-se os objetivos, as questões de investigação e as hipóteses. Na fase metodológica, escolheu-se o desenho da investigação e definiu-se a população, a amostra e as variáveis. Na fase empírica, colheram-se e analisaram-se os dados que foram, depois, interpretados.

Este estudo, pela abrangência da temática, socorreu-se de vários métodos, técnicas e estratégias para poder atingir os seus objetivos, pelo que definir a natureza do estudo, nunca poderá ser algo de linear e uniforme. Nesta conformidade, a investigação beneficiou das vantagens da componente qualitativa e da componente quantitativa, metodologias usadas de forma mista. A pretensão de se estudar, de uma

forma aprofundada, as opiniões dos docentes, sem grandes preocupações de quantificação, levou o presente investigador para o lado da metodologia qualitativa. Nos estudos qualitativos, quando a realidade estudada é plural e subjetiva, o propósito é compreender os modos de funcionamento, recorrendo à dedução, à observação e à interpretação a partir da análise de texto, de entrevistas, de questionários com perguntas abertas, etc. Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa, frequentemente chamada, em educação, de *naturalista*, é rica em pormenores e descrições de pessoas e comportamentos, embora o tratamento estatístico seja mais complexo, devido à ausência de variáveis operacionais. Mesmo que haja questões específicas, não há o imperativo de responder a questões ou testar hipóteses. Como estratégias para a recolha de dados, o investigador recorre à entrevista em profundidade e observação participante, prevalecendo a sua perspectiva na compreensão dos comportamentos que pode completar com outros registos. Os procedimentos implicam a dedução, a observação e a hermenêutica na subsequente interpretação. Cinco características identificam este tipo de investigação, embora nem sempre estejam presentes em simultâneo: 1. a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; 2. é descritiva; 3. o processo é muito mais importante do que os resultados ou produtos; 4. os dados são analisados de forma indutiva; 5. o mais importante é o significado (Bogdan & Biklen, 1994).

Na perspectiva de um estudo de natureza quantitativa, os dados foram recolhidos e relacionados entre si de forma a enriquecer a investigação. Segundo Bell (2008), os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles, enquanto os investigadores qualitativos querem compreender as perceções individuais sem preocupações de análise estatística. Contudo, as circunstâncias impelem a que, por vezes, os investigadores qualitativos recorram a técnicas quantitativas e vice-versa.

No seu propósito, esta foi uma investigação pura pois pretendia descobrir factos novos para testar deduções feitas a partir de uma teoria, contribuindo, essencialmente, para o enriquecimento da literatura (Hill & Hill, 2009).

Conjugou a vertente de um estudo descritivo com a do estudo correlacional. Para Fortin (2009), é o nível do conhecimento do objeto em estudo que determinará a escolha do tipo de investigação, ou seja, na eventualidade de parco ou inexistente conhecimento sobre determinado fenómeno, o investigador procurará descrevê-lo

(estudo descritivo) em vez de estabelecer relações entre eles (estudo correlacional). Os estudos descritivos pressupõem a documentação e comunicação de experiências, de programas e de observações e partem do princípio de que se podem resolver problemas e melhorar práticas, recorrendo à descrição e análise (Reis, 2010). Os estudos correlacionais, pelo contrário, exploram e verificam a natureza das relações entre variáveis (Coutinho, 2008; Fortin, 2009). Procedeu-se à exploração e determinação de relações entre as variáveis do inquérito. Esta análise foi efetuada em dois níveis: no primeiro nível, exploraram-se as relações entre variáveis; no segundo nível, verificou-se a natureza das relações entre variáveis.

Como estratégia de pesquisa, recorreu-se ao estudo de caso, por se considerar o procedimento metodológico adequado à descrição e compreensão de um fenómeno complexo, como é a cultura organizacional de escola. Caracterizar uma pesquisa como um estudo de caso deve-se à natureza do estudo e não à opção metodológica, uma vez que se pretende estudar o que é particular, específico e único (Afonso, 2005). Para Fortin (2009), consiste numa “investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização.” (p. 164). O objetivo é, então, compreender o comportamento de um sujeito ou de um grupo, de um dado acontecimento ou de uma instituição, considerados como entidade única num contexto específico. Para Stake (2009), a singularidade do estudo de caso está na possibilidade do deslindar o que é complexo. Na inventariação deste autor, o presente estudo é considerado como intrínseco por aprofundar um caso ou uma situação singular e concreta. Yin (1994) diz que o estudo de caso é o adequado para a análise de acontecimentos contemporâneos, que recorre à observação direta e entrevistas sistemáticas e possuiu a extraordinária capacidade de lidar com uma diversidade de evidências: documentos, artefactos, entrevistas e observações. Na perspetiva de Bell (2008), é um método que, embora não requerendo muito tempo, permite estudar um aspeto de um problema utilizando, sobretudo, a observação e as entrevistas, articulando fatores com acontecimentos.

Existem alguns preconceitos em relação ao estudo de caso. Yin (1994) fala em falta de rigor; de fornecer uma fraca base científica por assentar, muitas vezes, num conjunto de múltiplas experiência e de demorar muito tempo, resultando num extenso e ilegível documento. Outros críticos mencionam a impossibilidade de se fazer generalizações a partir do estudo de caso, o que coloca em causa a sua

utilidade científica, embora considerem que haja vantagens na concentração das atenções do investigador e a utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica (Sousa, 2009).

Em conclusão, a presente investigação cruzou o desenho qualitativo e o quantitativo e assentou em duas vertentes: por um lado, num estudo descritivo que visa descrever e analisar situações decorrentes da cultura organizacional em contexto escolar e, por outro, num estudo correlacional que tem por objetivo estabelecer relações ou correlações entre algumas variáveis em estudo. Seguiu as linhas de um estudo de caso intrínseco, em virtude de ter estudado os fatores que contribuíram para o processo de construção da cultura organizacional da escola e as perceções dos docentes em relação à cultura organizacional da sua escola.

3. Problema, questões e objetivos da investigação

Por razões práticas, relembra-se o problema, as questões e os objetivos da investigação.

Questão central: Quais as perceções que os docentes têm da cultura organizacional da sua escola?

Questão 1 – Na perspetiva dos docentes, que variáveis influenciam as perceções da cultura organizacional da escola?

Questão 2 - Em que medida a socialização, através dos convívios, contribui para a cultura organizacional da escola?

Questão 3 – No âmbito da sua atuação, que tipos de cultura, decorrentes dos valores organizacionais, são percecionados pelos docentes?

Questão 4 - Como vivem os docentes a sua cultura de escola?

Foram formuladas algumas hipóteses que assentaram em suposições implícitas às teorias existentes e em observações do quotidiano escolar.

Consideram-se as seguintes hipóteses:

H1. As características pessoais e profissionais dos docentes influenciam a perceção da cultura organizacional da escola.

Pressupondo-se a existência de subculturas na organização em função do grupo disciplinar e do ciclo de ensino. Assim, chegou-se às hipóteses H2 e H3:

H2. O grupo disciplinar determina a existência de subculturas na escola.

H3. O ciclo de ensino determina a existência de subculturas na escola.

Assumindo que os momentos de convívio são propícios ao estabelecimento e reforço de laços entre os docentes, construímos a Hipótese 4:

H4 – A frequência de convívios exerce influência sobre a percepção da cultura organizacional da escola

Sendo a escola um espaço de partilha, de colaboração e de trabalho em equipa supõe-se a prevalência de uma Cultura de Apoio pelo que se delineou a Hipótese 5:

H5. Os docentes percebem a cultura organizacional da escola como uma Cultura de Apoio.

Presumindo-se que a escola desenvolve mecanismos de coesão suscetíveis de conduzirem a índices elevados de envolvimento, definiu-se a Hipótese 6:

H6. A maioria dos docentes “veste a camisola da escola” e partilha os valores da organização.

4. Objetivos do estudo

Os objetivos que norteiam o presente estudo são os seguintes:

Objetivo geral:

- Analisar a cultura organizacional de uma escola de 2º e 3º ciclos da Região Autónoma da Madeira.

Objetivos específicos:

- Compreender o processo de construção de uma cultura de escola;
- Determinar as variáveis que influenciam a percepção da cultura organizacional de escola;
- Identificar o(s) tipo(s) de cultura organizacional partilhado(s) pelos docentes;
- Sinalizar as manifestações da cultura de escola;
- Referenciar as iniciativas que contribuem para o desenvolvimento de um sentimento de pertença.

5. Os sujeitos da investigação

O propósito da investigação era conhecer as percepções dos docentes sobre a cultura organizacional da sua escola, uma vez que se assume que são eles que têm um papel fundamental na construção e manutenção dessa cultura.

O estudo teve lugar no local onde o investigador desenvolve a sua atividade profissional, atendendo a questões práticas como sejam o agilizar de mecanismos de investigação e o fácil acesso tanto a documentos como a observações do que se pretende estudar.

A população deste estudo foi constituída por todos os docentes da escola que lecionavam no ano letivo de 2011/2012. Atendendo aos objetivos do estudo e a que o número de docentes não era elevado, a opção por toda a população permitiu maior e melhor conhecimento. Segundo Hill e Hill (2009), a escolha por universos pequenos para trabalhar em investigações académicas reduz as complicações pela utilização advinda dos métodos de amostragem, sendo “melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala.” (p. 44).

6. Métodos e instrumentos de recolha e registo de dados

A recolha de dados, nos estudos de caso, pode provir de seis grandes fontes: documentos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos (Yin, 1994). O autor enfatiza que o recurso a várias fontes é fundamental para se obter resultados fiáveis e válidos; por um lado, permite obter diferentes pontos de vista dos participantes e por outro, possibilita obter várias medidas do mesmo fenómeno.

Assim sendo, adotaram-se os seguintes instrumentos: inquérito por questionário (a professores) e a análise documental (Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Escola).

Para a validação dos resultados obtidos no estudo, procedeu-se à triangulação de dados, mencionando-se sempre que pertinente. Fortin (2009) define triangulação como “o emprego de uma combinação de métodos e perspetivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno.” (p. 322). Para Sousa (2009), “o que é determinante numa triangulação é a correlação dos dados e a convergência das conclusões obtidas.” (p. 173). O mesmo autor reforça que quando

se usam inquéritos é aconselhável a “triangulação envolvendo a convergência de metodologias diferentes para garantir a pertinência dos resultados obtidos.” (p. 174). Sackmann (1992) sugere que, no estudo da cultura, a observação dos artefactos e dos comportamentos podem ser usados como fontes de dados para triangulação com as informações obtidas das componentes cognitivas.

6.1. O inquérito por questionário

Do ponto de vista metodológico e segundo Vala et al. (1988), “o diagnóstico das culturas organizacionais implica questionar os sujeitos de diferentes formas e salientando diferentes aspetos de vida organizacional.” (p. 672). A opção pelo inquérito por questionário decorre desta perspetiva e do facto de consistir numa pesquisa sistemática, a mais rigorosa possível, de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a fornecer uma explicação. Esta ideia encontra eco nas palavras de Bell (2008, p. 26): “O objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.” Permite o estudo de opiniões, atitudes e pensamentos, podendo ser expressos em percentagens. (Sousa, 2009). Há vantagens e desvantagens no uso do questionário: por um lado, é barato e permite a sistematização, maior rapidez na recolha e análise; por outro lado, apresenta dificuldades na sua conceção e uma elevada taxa de não resposta (Carmo & Ferreira, 2008).

A construção de um bom questionário é difícil pelas dificuldades que coloca, nomeadamente no fornecimento de dados adequados que permitam testar as hipóteses (Hill & Hill, 2009). O presente investigador seguiu os passos recomendados por Almeida (1990): o planeamento, a preparação dos instrumentos, o trabalho no terreno, a análise dos resultados e a apresentação dos resultados. Também se teve em atenção os ensinamentos de Fortin (2009) que recomendam a delimitação da informação pertinente a recolher, a formulação das questões, o estabelecimento da sequência das questões e do seu formato, a revisão do esboço do questionário, o pré-teste do questionário e a redação da introdução e das diretrizes.

O questionário foi entregue pessoalmente aos docentes que se encontravam na escola, em exercício de funções, nos dias dezanove e vinte de março de dois mil e doze, pedindo-se que, após o seu preenchimento, fosse depositado numa caixa

colocada na sala de professores. Apostou-se na entrega pessoal dos questionários com o propósito de explicar os objetivos da investigação, a entidade responsável (Universidade da Madeira) e o âmbito do estudo (Mestrado em Administração Educacional). Estabeleceu-se o prazo de uma semana para a sua entrega, o que coincidiria com a interrupção letiva da Páscoa. O investigador mostrou-se disponível para clarificar eventuais dúvidas aquando do preenchimento do inquérito. Alguns docentes recorreram a este expediente, tendo-se verificado, em alguns casos, momentos enriquecedores de troca de ideias que, no quotidiano escolar, nem sempre é possível pela diversidade e dispersão de tarefas que cada um tem. Foram distribuídos 92 questionários, tendo sido recolhidos 75; contudo, quatro deles, por não estarem completamente preenchidos, não puderam ser contabilizados. Assim, a percentagem de resposta foi na ordem dos 77 %.

No plano legal, foram seguidos os trâmites burocráticos deste tipo de investigação, tendo-se solicitado e obtido autorização da Direção Regional de Educação (Anexos A e B) e do Presidente do Conselho Executivo da escola em análise, para se aplicar o inquérito e assegurar a realização do trabalho.

6.1.1. Construção do inquérito por questionário

Na pesquisa efetuada, o investigador encontrou dois questionários, em versão completa, que abordavam o tema da cultura organizacional:

1 - o questionário FOCUS de Neves (2000) que mede o clima e a cultura e foi utilizado no estudo de oito organizações (dois hospitais, duas seguradoras, dois organismos de administração pública e duas empresas do sector produtivo);

2 - o questionário inserido na dissertação de mestrado “Percepções de Cultura e Mudança Organizacional”, de Diogo Nascimento (2009), apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Este estudo foi realizado numa instituição de ensino superior, tendo por objetivo dar a conhecer o papel da cultura no interior da organização na perspetiva dos docentes.

Como os referidos questionários se propunham a diferentes objetivos assim como a outro género de organização, o investigador optou por construir um questionário próprio. Contudo, atendendo à proximidade de conteúdo a averiguar, foram utilizadas seis questões do questionário de Nascimento (2009) com as

adaptações à realidade deste estudo, nomeadamente ao nível de ensino (básico) e aos objetivos delineados. As questões estão identificadas, no questionário, com o nome do autor que concedeu autorização para a sua utilização. (Anexo C).

O questionário FOCUS de Neves (2000), na parte da cultura, forneceu as pistas necessárias para o delinear dos itens da questão nº 12 da parte II do questionário da presente investigação.

Para a elaboração do questionário, seguimos as orientações de Hill e Hill (2009): listámos todas as variáveis da investigação e especificámos o número de perguntas para cada uma das variáveis. Depois de se redigir uma versão inicial das questões, foi-se aperfeiçoando à medida que eram feitos ajustes na sequência da definição da questão central da investigação, das variáveis associadas a cada questão e das respostas expectáveis. Na sequência deste método, definiu-se o tipo de escala de resposta que melhor servia cada questão, verificou-se se as versões finais das perguntas e respostas se adequavam às hipóteses e perguntas de investigação. Planeou-se a estrutura do questionário e especificou-se o tipo de instruções que acompanhava cada questão. Na elaboração do questionário teve-se em conta o prescrito por Carmo e Ferreira (2008): perguntas reduzidas ao essencial, fechadas quando possível, compreensíveis para os inquiridos, não ambíguas, sem indiscrições gratuitas, com abrangência dos pontos a focar e relevantes quanto à experiência dos respondentes. Por opção, não foram colocadas perguntas de controlo, para não tornar o questionário longo nem dar a sensação de repetição de resposta. (Apêndice C).

O questionário tinha, como introdução, um pequeno texto explicativo onde se mencionava: a temática a abordar, os objetivos, o âmbito em que se inseria, os nomes dos orientadores, o que se faria com os resultados obtidos e a garantia do direito ao anonimato e confidencialidade. Importa aqui esclarecer o que se entende por anonimato e confidencialidade. Se para Fortin (2009) corresponde à impossibilidade de se estabelecer a relação do sujeito com a sua resposta, já para Bogdan e Biklen (1994) há investigações onde é difícil ou impossível garantir essa proteção. Recordamos que os autores se referem a investigações que abordam questões de índole pessoal ou do foro íntimo, considerando-se haver prejuízo no caso de quebra de algum dos direitos atrás mencionados. Na presente investigação, considerou-se que, apesar do investigador conhecer os inquiridos, não estavam em causa prejuízos para o próprio ou para terceiros ao fornecer dados pessoais e profissionais e a opinar

sobre as suas percepções resultantes da convivência no local de trabalho. Respeitou-se a identidade dos sujeitos, não havendo lugar à divulgação de dados suscetíveis de os identificar. Estruturalmente, o inquérito era constituído por quatro páginas e estava dividido em duas partes: a primeira visava a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos e a segunda pretendia averiguar sobre a cultura organizacional de escola. Apesar do questionário parecer extenso, considerou-se que seria exequível a recolha de informação. Esta estratégia não só tornou mais rico o cruzamento de dados como permitiu estabelecer relações entre as diferentes variáveis.

Na primeira parte, para se traçar o perfil **pessoal e profissional** dos inquiridos, foram colocadas questões referentes a género; idade; naturalidade (concelho); residência (concelho); estado civil; habilitações académicas; situação profissional; tempo de serviço; grupo disciplinar; níveis de lecionação; número de turmas de lecionação; número de anos a lecionar na escola; número de escolas onde lecionou; razões para estar na escola em estudo; horário letivo (nº de horas); tempo passado na escola, além do horário letivo; razões para permanecer na escola para além do horário letivo e desempenho de cargos. Esta parte do questionário seguiu o proposto pelo modelo teórico de Torres (1997) que possui dois eixos (o social e o organizacional) e dois tipos de fatores: exógenos e endógenos. Daqui resultam quatro quadrantes: a socialização extra organizacional; o percurso profissional e escolar; a socialização intra-organizacional e a inserção organizacional a que estão associadas as variáveis correspondentes a cada quadrante (variáveis sociais, variáveis de sociabilidade, variáveis socioprofissionais e variáveis organizacionais).

Na segunda parte do questionário, pretendeu-se conhecer a opinião dos docentes sobre aspetos da **Cultura Organizacional da Escola** em estudo.

Um trabalho de investigação é feito de avanços e recuos, fazendo e desfazendo, numa busca constante e incessante pelos melhores resultados. Assim, na expectativa de se compreender a cultura organizacional da escola, esta parte do questionário baseou-se em três das dimensões encontradas por Vala et al. (1988) já referidas anteriormente - percepção da organização, dinâmica organizacional e valores organizacionais.

A partir das referidas dimensões, procurou-se associá-las a categorias que dessem conta das configurações da cultura organizacional com interesse para o estudo. Assim, elaborou-se o seguinte quadro de referência (Figura 7):

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Perceção da organização escola	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade cultural da escola • Difusão da cultura organizacional • Práticas de comprometimento com PEE
Dinâmica da organização escola	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura organizacional (funcionamento)
Valores organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Valores face ao trabalho (Cooperação/Sentido de pertença e Criatividade/Flexibilidade) • Valores face à organização (Normas de funcionamento/Sistemas de informação; Desempenho/Produtividade)

Figura 7. Síntese das dimensões e categorias referentes à parte II do questionário aplicado aos docentes.

Fonte: Elaboração própria.

Na decorrência deste desenho, foram construídas doze questões que abordavam os seguintes aspetos: caracterização da cultura organizacional de escola quanto aos modos (essência) de partilha; identificação da matriz cultural da escola; existência de subculturas e sua proveniência; papel dos diferentes órgãos na difusão da cultura organizacional; papel das diferentes iniciativas da escola na promoção da cultura organizacional da escola; participação em convívios; concordância com a realização de diferentes tipos de convívios na escola; razões que justifiquem a existência de convívios na escola; formalidade de relacionamento entre membros da comunidade educativa; frequência e tipo de convívio extra escola; comprometimento com os objetivos do PEE; comprometimento com os valores do PEE e comprometimento com os valores organizacionais. De um modo geral, as questões apresentavam várias opções de resposta que os inquiridos assinalaram com uma cruz. Em algumas questões, as opções correspondiam à indicação do grau de concordância que variava entre 1 e 5, numa escala tipo *Likert*. Para um melhor enquadramento do esquema concetual seguido na arquitetura do questionário, apresenta-se uma tabela com os blocos temáticos, as categorias, as variáveis em estudo e os objetivos correspondentes. (Tabela 3).

Tabela 3. Matriz do questionário (blocos temáticos, categorias, variáveis, objetivos)

BLOCOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	VARIÁVEIS	OBJETIVOS
I- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	Pessoal e profissional	- Sociais - Sociabilidade - Socioprofissionais - Organizacionais	*Caracterizar a população docente através de variáveis de índole pessoal e profissional. *Conhecer o tipo de relações entre os atores organizacionais, a frequência e os tipos de atividade extra escola. *Identificar as iniciativas que mobilizam a população docente e o seu grau de coesão/importância dada.
II - CULTURA ORGANIZACIONAL DE ESCOLA	Identidade cultural da escola	- Grau de partilha - Matriz cultural - Existência de subculturas - Proveniência de subculturas	*Caracterizar a cultura organizacional da escola, nomeadamente quanto ao grau de partilha, matriz cultural, subculturas e qual a sua origem.
	Difusão da cultura organizacional	- Órgãos difusores - Atividades promotoras	*Aferir o grau de importância atribuído aos diferentes órgãos e iniciativas na difusão e promoção da cultura.
	Práticas de comprometimento com o PEE	- Grau de comprometimento com os objetivos e valores do PEE	*Conhecer o grau de comprometimento em relação aos princípios e valores do PEE.
	Dinâmica organizacional	- Estrutura organizacional (funcionamento)	*Identificar as perceções que os docentes têm sobre a estrutura organizacional e o modo de funcionamento da escola.
	Valores organizacionais	- Valores face ao trabalho - Valores face à organização	*Conhecer as crenças e os valores partilhados pelos docentes. *Inteirar-se dos modos como são interpretadas as identidades profissionais. *Assinalar os valores de referência dos docentes enquanto modos estruturantes da sua atuação.

6.1.2. Variáveis em estudo

No estudo descritivo, pretende-se descrever um fenómeno (a cultura organizacional de escola) relativo a uma população (os docentes de uma escola da RAM) de maneira a estabelecer as características dessa população (as perceções).

Na vertente correlacional pretende-se explorar e determinar as relações entre as diferentes variáveis do estudo.

Tendo em conta as questões de investigação e os objetivos do estudo, as variáveis foram divididas em dois campos de análise: as variáveis dependentes e as variáveis independentes. Entende-se por variável a característica de um sujeito que pode ser quantificada. A variável independente é a que se pode manipular, que pode produzir uma alteração num comportamento observável, ou seja, na variável dependente. A variável dependente é a que se pode medir ou registar. Atendendo às características da investigação as variáveis ora são dependentes ora são independentes. A fase seguinte foi estruturar o questionário em articulação com as perguntas de investigação, as categorias e as variáveis em estudo. (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4. Agregação das questões do questionário por perguntas de investigação e variáveis para a parte I do questionário

Pergunta de investigação	Variáveis	Questões	Nº da questão
I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS			
1. Na perspetiva dos docentes, que variáveis influenciam as perceções da cultura organizacional da escola?	Sociais	Género Idade Naturalidade (Concelho) Residência (Concelho) Estado civil	1 2 3 4 5
	Socioprofissionais	Habilitações académicas Situação profissional Tempo de serviço Número de escolas onde lecionou	6 7 8 13
	Sociabilidade	Frequência de convívios Tipo de convívios Relações entre pares e diferentes órgãos Relacionamentos extra escola	6 ^{8*} 7* 8* 9*
	Organizacionais	Grupo disciplinar Níveis lecionados Número de turmas que leciona Tempo serviço na escola Razões para estar nesta escola Horário letivo (nº de horas) Tempo passado na escola Razões para permanecer na escola (extra horário) Desempenho de cargos	9 10 11 12 14 15 16 17 18

^{8*} Estas questões (nº 6, 7, 8 e 9) constam da 2ª parte do questionário.

Tabela 5. Agregação das questões do questionário por perguntas de investigação e variáveis para a parte II do questionário

Pergunta de investigação	Variáveis	Questões
<p>2. Em que medida a socialização, através dos convívios, contribui para a cultura organizacional da escola?</p> <p>3 - No âmbito da sua atuação, que tipos de cultura, decorrentes dos valores organizacionais, são percebidos pelos docentes?</p> <p>4. Como vivem os docentes a sua cultura de escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de partilha - Matriz cultural - Existência de subculturas - Proveniência das subculturas 	<p>Partilha da cultura</p> <p>Caracterização da cultura</p> <p>Existência de subculturas</p> <p>Proveniência das subculturas</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Órgãos difusores - Atividades promotoras 	<p>Papel dos órgãos na difusão da cultura organizacional</p> <p>Papel das iniciativas na promoção da cultura organizacional.</p>
	<p>- Grau de comprometimento com os objetivos do PEE</p>	<p>Promoção da qualidade de ensino</p> <p>Promoção das condições de segurança</p> <p>Valorização da participação e do espírito da equipa</p> <p>Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico.</p> <p>Cooperação entre os diversos serviços</p> <p>Promoção da interatividade entre a escola e a comunidade local</p>
	<p>- Grau de comprometimento com os valores do PEE</p>	<p>Responsabilidade</p> <p>Rigor/disciplina</p> <p>Cumprimento de normas de cidadania</p> <p>Empenho/dedicação</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura organizacional (funcionamento) 	<p>Autonomia</p> <p>Demarcação hierárquica</p> <p>Livre iniciativa e criatividade</p> <p>Práticas de trabalho</p> <p>Ambiente de trabalho</p> <p>Comunicação</p> <p>Espaço trabalho: sala de professores</p> <p>Reconhecimento na comunidade local</p> <p>Influência da liderança</p> <p>Horário trabalho</p>
	<p>Valores face ao trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperação 	<p>Admiração trabalho dos colegas</p> <p>Tempo para trabalhar em conjunto</p> <p>Participação atividades fora do horário</p> <p>Cultura de colaboração</p> <p>Preparação de aulas</p> <p>Sentimento de pertença</p> <p>“Vestir a camisola da escola”</p> <p>Partilhar valores da escola</p> <p>Identificar-se com cultura de escola</p> <p>Trabalho estimulante e motivador</p> <p>Práticas de reflexão entre pares</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de pertença 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade - Flexibilidade Valores face à organização: - Normas de funcionamento - Sistemas de informação - Desempenho - Produtividade 	<ul style="list-style-type: none"> Investir em formação contínua Ler e pesquisar assuntos educacionais Liberdade de exprimir diferentes opiniões Participação nas decisões pedagógicas Igualdade de tratamento na assiduidade Os mesmos no desempenho de cargos Cargos para docentes com mais tempo de serviço Diretrizes têm de vir do CE Comunicação de faltas Material para aulas de substituição Trabalho de qualidade Reconhecimento pelo desempenho Tempo de serviço mais dedicação Competência e mérito no desempenho de cargos Empenho independentemente das condições de trabalho Cumprir prazo de trabalho Motivar para sucesso académico Discussão de estratégias e planificações em grupo Reconhecimento pelo trabalho dos outros
--	--	--

Para aferir o tipo de cultura, o investigador baseou-se na teoria do Modelo dos Valores Contrastantes de Quinn e colaboradores (Neves, 2000). Este modelo permite medir a tensão entre os paradoxos da organização escolar e dá uma visão mais pragmática da escola. Neves (2000) referencia vários estudos efetuados em instituições de ensino cujos resultados apresentam relações significativas entre o tipo de cultura evidenciado e a eficácia das organizações. Também o questionário FOCUS desenvolvido por Neves (2000), na parte que mede a cultura, foi o ponto de partida que inspirou o investigador na construção da questão nº 12.

Assim, das 40 proposições criadas, o investigador dividiu 38 itens em dois conjuntos. No conjunto dos valores face ao trabalho agrupou os itens relacionados com cooperação/sentido de pertença e criatividade/flexibilidade; no grupo dos valores face à organização juntou os itens que exprimiam desempenho/produtividade e normas de funcionamento/sistemas de informação. A esta divisão de valores o investigador associou quatro tipos de cultura: Cultura de Apoio, Cultura de Inovação, Cultura de Regras e Cultura de Objetivos. Entende-se que, quando os membros de uma organização partilham de valores assentes na participação, cooperação, espírito

de equipa e coesão se está perante uma Cultura de Apoio. Numa Cultura de Inovação, privilegia-se a aquisição de recursos, a criatividade, a capacidade adaptativa e o crescimento. Numa Cultura de Objetivos, o enfoque de todos está na produtividade, no desempenho, na eficiência e no alcance de metas. Numa Cultura de Regras, as pessoas partilham dos valores da ordem, da hierarquia e das normas de funcionamento. A distribuição dos 38 itens, agrupadas de forma a evidenciar um tipo de cultura, é a seguintes: Cultura de Apoio (11 itens); Cultura de Inovação (9 itens), Cultura de Regras (9 itens) e Cultura de Objetivos (9 itens). A resposta dos inquiridos deveria ser assinalada sob a forma de escala de *Likert* de cinco níveis, tendo os participantes de indicar uma posição entre 1 e 5: discordo totalmente (1); discordo (2), nem concordo, nem discordo (3); concordo (4) e concordo totalmente (5). Esclarece-se que, no caso dos itens invertidos, ou seja, quando a proposição é negativa, a cotação foi invertida (Apêndice F).

Procurou-se elaborar um questionário simples e claro estimando-se em 20 minutos a sua realização. Recorreu-se a questões fechadas; no entanto, em cinco questões existia a possibilidade de os inquiridos precisarem/explicitarem a sua resposta. Deixou-se também a oportunidade de resposta “não sabe/não responde” para os casos em que houvesse dúvidas.

No inquérito por questionário, e para assegurar a fiabilidade, foram respeitadas as diretrizes metodológicas referentes à conceção, seleção dos inquiridos e administração dos inquéritos por questionário (Carmo & Ferreira, 2008). A literatura diz que os questionários devem ser validados de modo a rentabilizar a sua eficácia nos dados que se pretende obter, devendo ser submetido a uma revisão quanto ao conteúdo e a uma aplicação experimental (Afonso, 2005). Assim, a elaboração foi revista por dois docentes e foi aplicado um pré-teste ao questionário com o objetivo de verificar a sua clareza e compreensão a 10 docentes, de diferentes escolas e com diferentes percursos profissionais. Segundo Bell (2008), deve-se testar todos os instrumentos de recolha de informação para se saber quanto tempo demora e eliminar questões irrelevantes. Nesta conformidade, pediu-se que assinalassem as questões que apresentassem problemas quanto à clareza, à ambiguidade e à privacidade, e que se pronunciassem quanto à extensão, à apresentação gráfica e à nota introdutória, nomeadamente na explicação de cultura organizacional. As

sugestões apresentadas foram tidas em consideração pelo investigador, não tendo na generalidade, suscitado grandes dúvidas àquele grupo de respondentes.

6.2. A análise documental

De fácil acesso e manuseio, os documentos intrínsecos ao quotidiano da escola incutem outras dinâmicas à escola e constituem fontes para a investigação. É o caso do Projeto Educativo de Escola e do Plano Anual de Escola, onde o investigador procurou referências à cultura organizacional da escola. As referências encontradas foram colocadas numa grelha de análise, subordinadas às mesmas categorias dos questionários: percepção da organização, dinâmica da organização e valores organizacionais.

Foram consultados outros documentos respeitantes ao funcionamento e organização da escola: o Balanço Social referente a 2011 e outra documentação de carácter administrativo (mapas de pessoal) que permitiram completar dados da investigação.

Os dados recolhidos serviram, essencialmente, para dar consistência e suporte aos dados encontrados no inquérito por questionário.

6.3. A observação

A observação é um método utilizado para a recolha de informação que “permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos, e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade.” (Sousa, 2009, p.109). Contudo, e atendendo à impossibilidade de uma observação exaustiva e total, deverá ser percebida como algo fraturante. Deve reger-se por critérios de imparcialidade, neutralidade, objetividade, universalidade, registo factual, sendo também condições *sine qua non* para que seja credível e honesta (Sousa, 2009).

Neste estudo, a observação constituiu uma prática quotidiana à qual se atribuiu um carácter informal. Para não haver constrangimentos, optou-se pela observação não-sistematizada de comportamentos/ações que possam eventualmente ter significado para a investigação. Almeida (1990) reconhece esta técnica como *participação-observação*, cujos resultados constituem um testemunho que convém

não só, salvaguardar da subjetividade que pode enviesar gravemente os resultados como também utilizar de forma controlada. Assim, compilou-se um conjunto de notas relativas aos factos observados, a sentimentos, dúvidas, ideias, impressões, etc., imprescindíveis na triangulação de dados.

7. Métodos de análise e interpretação de dados

Os dados recolhidos nos questionários foram tratados na conjugação dos dois paradigmas mencionadas anteriormente - o qualitativo e o quantitativo.

O tratamento estatístico foi efetuado com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Science* (SPSS, versão 19). Relacionaram-se as variáveis em estudo com a cultura organizacional de escola.

Quanto à avaliação da qualidade dos dados obtidos, a sua relevância assentou nos critérios de fidedignidade, validade e representatividade. Por fidedignidade entende-se a consistência da resposta dada ao questionamento da realidade abordada, ou seja, a garantia de que os dados são os recolhidos verdadeiramente e que a resposta não foi fabricada. A validade consiste na relevância e pertinência da informação produzida em relação à que se pretende produzir. A representatividade garante a representação dos sujeitos ou contextos investigados (Afonso, 2005).

Como o questionário foi construído de raiz, além de se efetuar um pré-teste, procedeu-se à sua validação. De acordo com a análise de fiabilidade e consistência interna da segunda parte do instrumento aplicado, nomeadamente à questão nº 12 que afere o tipo de cultura, o alpha de *Cronbach* apresentou um valor de 0,798 o que lhe confere uma boa consistência interna.

O valor de alpha de *Cronbach* determina a existência de consistência interna, tendo o seu valor de ser superior a 0,6 para ser admissível, possibilitando calcular a média das pontuações dadas pelos participantes.

CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. O meio envolvente

Geograficamente, a escola situa-se na freguesia mais populosa e mais extensa do concelho do Funchal (com 22,21 km²). Tal facto traduz uma diversidade de estilos de vida dos seus habitantes: urbanos nas zonas mais baixas e rurais nas zonas altas e próximas da montanha, sendo estes os que apresentam um nível socioeconómico inferior. Segundo dados preliminares do recenseamento geral da população de 2011, registou-se uma crescente urbanização da freguesia e consequente aumento populacional, cifrando-se, atualmente, nos 27 437 habitantes. É de salientar a existência de oito bairros de habitação social. A dinâmica da freguesia provém do razoável número de instituições de âmbito cultural, desportivo, recreativo e educacional que dão resposta aos interesses dos seus residentes. Relativamente perto do centro da cidade, a freguesia é bem servida, atualmente, por uma rede de transportes que liga os seus onze sítios.

2. A escola

A escola foi construída, de raiz, para ser uma escola técnico profissional, em 1997, e ficou implementada nos terrenos de uma antiga quinta, em cujos jardins se encontra a casa mãe que, depois de recuperada, acolhe uma vasta área de serviços. A mais-valia é a emblemática área ajardinada, com as suas árvores centenárias.

A edificação em seis pisos é uma condicionante à eficaz circulação dentro do edifício, assim como a acústica, razões suficientes para considerar pouco feliz a sua conceção. Funciona em regime diurno, das 8:10 às 18:20, com exceção da quarta-feira, em que há prática do desporto escolar, após as 16:35. Além dos currículos oficiais, a escola oferece o currículo de Percursos Curriculares Alternativos e três Cursos de Educação e Formação, tipo 2: Práticas Comerciais, Eletricidade de Instalações e Informática.

Nos seus curtos anos de vida (catorze), já mudou de nome cinco vezes. A literatura não se coaduna com tais mudanças (leia-se modernices) e, segundo Deal e

Peterson (1999), o nome de uma escola é algo importante que deve fornecer pistas sobre a sua denominação, constituindo uma oportunidade para a construção da coesão e da identidade. A escola tem por missão educar os alunos para os valores e prepará-los para o ensino secundário o que a obriga a estar atenta ao meio que a envolve, combatendo o insucesso e o abandono escolar dos alunos, pelo que, além de alargar o seu leque de oferta em cursos especiais de formação, faculta apoio psicológico e mantém um contacto estreito e recorrente com os organismos oficiais (Segurança Social, Comissão de Proteção de Menores, Centro de Saúde, etc.).

A escola rege-se pelo DLR nº 4/2000/M, de 31 de Janeiro, alterado pelo DLR nº 21/2006/M, de 21 de Junho, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM. A estrutura organizacional da escola, no seguimento do disposto legal, é constituída por quatro órgãos de administração e gestão: Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. (Apêndice D)

O Projeto Educativo da Escola enfatiza a participação da comunidade educativa, de acordo com os valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afetividade. A consubstanciação da participação verifica-se com o assento, nos vários órgãos, dos diferentes representantes (docentes, não docentes, encarregados de educação, Câmara Municipal do Funchal, Centro de Saúde, Segurança Social). Passa-se à caracterização sumária dos diferentes órgãos.

O Conselho da Comunidade Educativa tem na sua constituição, além dos docentes, pessoas de vários quadrantes da sociedade civil, o que aporta uma diversidade de saberes que o enriquece. As referências neste estudo são, apenas, para os docentes, por serem o objeto de análise. Neste órgão predomina o género feminino, com uma média de idades a rondar os 54 anos, profundamente conhecedora dos meandros da escola, atendendo aos vários anos que já estão na escola. Este órgão foi eleito em 2010 para um mandato de quatro anos. (Apêndice D, Tabela D1).

A gestão da escola é assegurada por um Conselho Executivo, eleito em 2010 para um mandato de quatro anos, constituído por um presidente e duas vice-presidentes, contando ainda com o apoio de um assessor. As funções que competem a cada membro são fixadas em regimento interno e abrangem as seguintes áreas:

docentes, não docentes, discentes, ação social escolar, gestão administrativo-financeira e instalações. Os membros do Conselho Executivo são provenientes de diferentes grupos de recrutamento, com uma longa vivência na escola e na carreira. Regista-se a equidade de género e a longevidade no exercício do cargo. (Apêndice D, Tabela D2).

Os membros do Conselho Pedagógico têm em comum a característica longevidade tanto no tempo de serviço como na escola, onde a maioria leciona há catorze anos. A prevalência do género feminino mantém-se, igualmente, neste órgão. Este órgão de coordenação e orientação educativa tem um mandato de quatro anos e nele têm assento os coordenadores de departamento curricular, os coordenadores de ciclo, o presidente do Conselho Executivo e a presidente do Conselho do Comunidade Educativa. (Apêndice D, Tabela D3)

O cargo de delegado de disciplina é desempenhado por um docente profissionalizado eleito pelos colegas da mesma disciplina para um período de quatro anos. Dos 21 delegados, 15 são do género feminino e seis são do género masculino. A média de idades ronda os 48 anos. (Apêndice D, Tabela D4.)

2.1. O pessoal docente

Foram recolhidos dados sobre o total de professores da escola que se encontravam em efetivo exercício de funções. Não se fazem referências aos professores que, apesar de pertencerem ao quadro de escola, se encontram no exercício de outras funções no exterior. (Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição de docentes segundo situação profissional (valores referentes a 31 de dezembro de 2011)

Situação profissional	Número de docentes
Quadro de escola	50
Quadro de escola (Destacados)	11
Quadro de Zona Pedagógica	21
Quadro de Zona Pedagógica (Destacados)	7
Contratados	14
Total de docentes	103

Fonte: Balanço Social 2011

Constata-se que cerca de metade dos docentes pertence ao Quadro de Escola, havendo também um número considerável pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica, resultados que conferem, através de um quadro de estabilidade, a garantia da continuidade pedagógica (como preconizado no Projeto Educativo de Escola). Salienta-se que 18 docentes se encontram a lecionar na escola, em regime de destacamento, sendo 11 do quadro de escola e sete do QZP.

Em relação aos docentes do Ensino Especial, há a registar a presença de cinco docentes, do sexo feminino, que pertencem ao quadro de pessoal da Educação Especial (o local de trabalho é a escola mas estão na dependência hierárquica da Educação Especial). Registe-se a especificidade das funções de duas destas docentes: uma acompanha um aluno com deficiência motora profunda e outra acompanha a turma de Percursos Curriculares Alternativos. As docentes estão distribuídas pelos dois ciclos de ensino, o segundo e o terceiro, havendo um ou outro caso pontual em que o professor leciona nos dois ciclos.

Pela Tabela 7, constata-se que a população docente é maioritariamente do género feminino, correspondendo a 77 docentes do sexo feminino e 26 do sexo masculino. Como referido na revisão da literatura, também a escola em estudo apresenta a feminização na profissão docente. (Tabela 7).

Tabela 7. Nº de professores por ciclo e género

	Masculino	Feminino	Total
2º ciclo	9	33	42
3º ciclo	17	44	61
Total	26	77	103

Segundo dados do Balanço Social de 2011 que reportam valores de janeiro a 31 de dezembro, tinham-se registado três saídas de docentes, por aposentação, e 1955 dias de ausências ao serviço, nomeadamente, por doença (985), doença prolongada (384) e outros motivos (229). A formação do pessoal docente ocupou 2957 horas, sendo 1647 horas internas e 1310 horas externas.

A estrutura organizacional da escola inclui quatro departamentos, sendo o Departamento de Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias o maior com 36

docentes e o menor, o Departamento de Ciências Humanas e Sociais com 15. (Anexo D, Tabela D5).

Segundo dados do PEE (p. 14), 99% dos professores têm uma opinião satisfatória ou muito satisfatória da escola, que consideram como um bom local de trabalho, um bom espaço de convívio e bem organizada.

2.2. Os alunos

O número de alunos é variável ao longo do ano, registando-se entradas e saídas, motivadas, sobretudo, pela mudança de residência. Em 31 de dezembro de 2011, estavam matriculados cerca de 733 alunos provenientes, na esmagadora maioria, dos vários sítios da freguesia. A distribuição era de 315 alunos (45%) para o 2º ciclo e de 418 (55%) para o 3º ciclo (Figura 8):

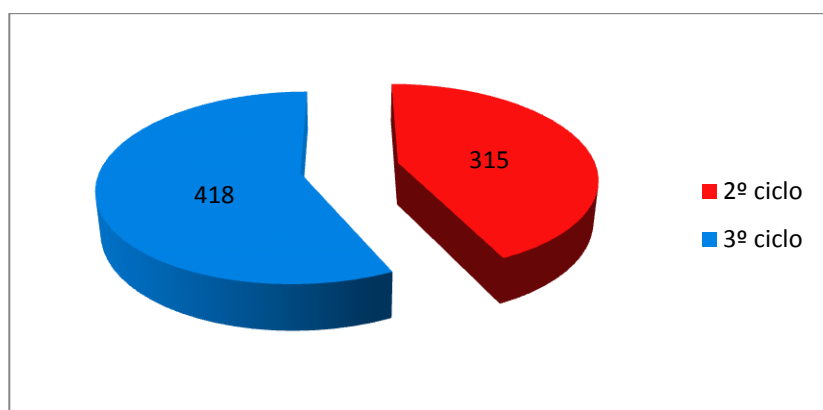


Figura 8. Gráfico do número de alunos por ciclo.

Teoricamente, no caso da escola pública, os alunos devem matricular-se na sua área de residência. Contudo, e atendendo à elevada concentração de famílias na freguesia, não é possível a escola absorver todos os seus alunos. Por conseguinte, alguns alunos são colocados nas escolas mais próximas de acordo com as diretrizes da Direção Regional de Educação e da Direção Regional do Planeamento, Recursos e Infraestruturas.

Segundo o PEE (p. 10), 91% dos alunos tem uma opinião satisfatória ou muito satisfatória da escola, considerando-a como um bom local de trabalho, um bom espaço de convívio e que valoriza as regras de disciplina.

Tabela 8. Número de alunos por ano e ciclo no ano letivo 2011-12 (Valores reportados a 31 de dezembro de 2011)

Ciclo	Ano	Número de alunos	Número de turmas
2º Ciclo	5º ano	148	7
	6º ano	153	7
	PCA	14	1
3º Ciclo	7º ano	164	7
	8º ano	123	6
	9º ano	87	4
	CEF	44	3
TOTAL		733	35

Como se pode constatar na Tabela 8, a escola tem 35 turmas, sendo uma de Percursos Curriculares Alternativos e três do Curso de Educação e Formação com formação na área de Informática; de Eletricidade e Instalações e de Práticas Comerciais.

Tabela 9. Distribuição dos alunos por género, repetência e necessidades educativas especiais

	5º ano	6º ano	pca	7º ano	8º ano	9º ano	cef	total
Nº rapazes	72	87	10	86	69	47	33	404
Nº raparigas	76	66	4	78	54	40	11	329
Repetentes	9	17	-	24	21	18	-	89
Alunos com necessidades educativas especiais (NEE)	9	17	12	15	4	6	3	66

Verifica-se na Tabela 9 que a maioria da população estudantil é do sexo masculino, existindo 404 rapazes e 329 raparigas, facto que se regista em todos os anos de escolaridade com exceção do quinto ano, dados que estão em consonância com os registados nas escolas da RAM (Tabela 10). O número de repetentes é superior nos anos em que se dá a transição de ciclo, ou seja, no 5º e 7º ano, o que

poderá ser indício de maiores dificuldades na obtenção de sucesso educativo nos referidos anos.

Sessenta e seis alunos estão sinalizados como alunos do Ensino Especial, usufruindo de apoios individualizados ou personalizados devido às severas dificuldades de aprendizagem e de aquisição de competências.

Trinta e cinco alunos são apoiados pela psicóloga da escola, por problemas de vária ordem. Também é necessária a intervenção de valências externas que ajudam a solucionar as situações mais problemáticas, sendo o acompanhamento feito pela Comissão de Proteção de Jovens em Risco (35 alunos); pela Segurança Social (os já referidos 35 alunos); pela EMAT (7 alunos) e pela Pedopsiquiatria (9 alunos).

Tabela 10. Distribuição dos alunos da RAM por género e por ciclo em 2009-2010

Ano letivo 2009-2010	Rapazes	Raparigas
2º ciclo	52,2%	47,8%
3º ciclo	51,9%	48,1%

Fonte: Dados da SRERH – Anuário 2010 (OSECRAAM)

A nível socioeconómico, os alunos provêm de famílias com fracos recursos, situação agravada pela atual conjuntura económica. Os apoios socioeconómicos são proporcionados aos alunos seguindo os dispositivos legais, plasmados por portaria regional, e assegurados através dos serviços de Ação Social Escolar.

Na escola em estudo, a distribuição pelos escalões de ação social escolar é a seguinte (Tabela 11):

Tabela 11. Distribuição dos alunos por ciclo e por escalão da Ação Social Escolar

	1º escalão	2º escalão
2º ciclo	105 (14,2%)	94 (12,8%)
3º ciclo	125 (17%)	112 (15,3%)
TOTAL:	230 (31,3%)	206 (28,1%)

2.3. O pessoal não docente

Do quadro de pessoal não docente fazem parte 48 trabalhadores, sendo sete do género masculino e 41 do género feminino, distribuídos pelas categorias de técnico superior, técnico de informática, assistentes técnicos e assistentes operacionais. É, sobretudo, na categoria das assistentes operacionais que se verifica a média de idade mais elevada. No que diz respeito às habilitações literárias, destaque-se que há três licenciados, sendo um técnico superior, um assistente técnico e um assistente operacional. (Apêndice E).

Segundo o PEE (p. 18), 97% do pessoal não docente tem uma opinião satisfatória ou muito satisfatória sobre a escola, considerando-a bem organizada, um bom espaço de trabalho e um bom espaço de convívio.

2.4. Os recursos físicos

A escola possui quatro laboratórios de informática, sala de sessões, papelaria, cantina, duas salas de convívio com bufete, dois polidesportivos, ginásio, para além das 25 salas de aulas, algumas delas equipadas com videoprojector ou *smartboard*.

Para ocupação dos tempos livres, os alunos têm ao seu dispor jogos na sala de convívio, salas com computadores e uma biblioteca com um acervo considerável de livros. O jardim é, igualmente, um espaço onde os alunos podem relaxar ou jogar *ping-pong*.

2.5. Os recursos financeiros

A crise atual que afeta a Europa, e em particular Portugal, tem repercussões preocupantes na RAM. O estado das contas regionais não permite uma gestão autónoma dos seus capitais, pelo que há uma supervisão apertada por parte das entidades nacionais. Assim, as escolas, a par de outras entidades e serviços, lidam com a falta de liquidez o que cria constrangimentos a vários níveis e obriga ao aguçar do engenho na procura de recursos financeiros para colmatar as suas carências quotidianas. Desta decorrência, algumas parcerias ou protocolos foram estabelecidos, tanto com entidades privadas como públicas. Salientam-se as parcerias com a Junta

de Freguesia, a Câmara Municipal do Funchal, a Universidade da Madeira, o Parque Natural, entre outras.

O orçamento da escola abrange duas áreas: o Fundo Escolar, dotado de autonomia administrativa e financeira que abrange todas as despesas relacionadas com alunos e o Funcionamento Normal que abarca as despesas com o funcionamento da organização.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os dados recolhidos, que após serem tratados, pretendem dar resposta às questões de investigação e aos objetivos do estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), dados são os materiais em bruto recolhidos pelos investigadores e constituem a base de análise. Numa ordem lógica, em primeiro lugar, divulgam-se os dados e posteriormente, far-se-á a análise dos resultados.

1. Análise documental

O Projeto Educativo de Escola consubstancia o artefacto verbal da cultura organizacional que veicula os valores e as crenças partilhadas pelos seus membros. Procedeu-se à análise do PEE e do PAE, registando-se numa tabela as referências à cultura organizacional da escola, agrupadas nas mesmas categorias do inquérito. (Tabelas 12 e 13).

Tabela 12. Referências à cultura organizacional de escola no PEE

Categories	Unidade de análise	Referências observadas no PEE
Perceção da organização escola	Matriz cultural	A escola procura “alguma flexibilidade que facilite a integração, a interação e a aceitação da própria escola no meio“ (p. 6).
	Difusão	...”conjunto quiçá apreciável de símbolos, rituais, cerimónias, eventos e confraternizações [...] dão identidade à escola [e] promovem proliferar de relações informais ...” (p. 5); Relações institucionais /parcerias com vários órgãos: Junta de Freguesia, CMF, Universidade da Madeira, Parque Natural da Madeira, etc.. (p. 9).
Dinâmica da organização escola	Estrutura organizacional	“Valorização da participação e do espírito de iniciativa” (p. 2); “Promoção da interatividade entre a Escola e a comunidade local.” (p. 2).

		<p>“bastante informal” (p. 4)</p> <p>“bom funcionamento da instituição” (p. 16)</p>
Valores organizacionais	<p>Valores face ao trabalho</p> <p>Valores face à organização</p>	<p>“Cooperação entre os diversos serviços, estruturas e órgãos de Administração e Gestão escolar” (p. 2)</p> <p>“Valorização da participação e do espírito de iniciativa...” (p. 2)</p> <p>“Desenvolvimento de espírito crítico, estético, cultural e científico” (p. 2)</p> <p>“Promoção da qualidade de ensino ...”(p. 2)</p> <p>“Educar os alunos para os valores e prepará-los para a vida ativa ou para o ensino secundário” (p. 6)</p> <p>“Promoção da interatividade entre a escola e a comunidade local” (p. 2)</p> <p>“Motivação para o estudo “ (p. 31)</p> <p>Incentivo para o sucesso educativo (p. 31)</p> <p>Reduzir níveis de indisciplina (p. 31)</p> <p>“... necessário que nos envolvamos todos” (p. 37)</p>

Tabela 13. Referências à cultura organizacional no PAE

Categorias	Unidade de análise	Referências observadas no PAE	
Perceção da organização escola	Matriz cultural	não observado	
	Difusão	<p>Visitas de estudo</p> <p>Exposições</p> <p>Publicações</p> <p>Jantar início ano letivo</p> <p>Jantar de encerramento das atividades letivas</p>	<p>Palestras</p> <p>Missa do parto</p> <p>Festa Carnaval</p> <p>Festa do fim do ano letivo</p>
Dinâmica organizacional	Estrutura organizacional (funcionamento)	<p>“ Promover um bom relacionamento humano dentro e fora da sala de aula” (pp.13, 18) (5 ocorrências)</p> <p>“Incentivar e apoiar formas de participação dos alunos na vida escolar “(2 ocorrências)</p>	
Valores organizacionais	<p>Valores face ao trabalho</p> <p>Valores face à organização</p>	<p>“Reduzir o insucesso escolar” (4 ocorrências)</p> <p>“Reforçar a interação com o meio sociocultural em que está inserida”. (p.13)</p>	

Da análise deste dois documentos, conclui-se que há uma conexão com a cultura da escola, ao valorizar-se as manifestações da cultura, quer através de valores quer através de artefactos, procurando o necessário e imprescindível envolvimento de todos.

2. Apresentação dos resultados do inquérito por questionário

Por questões que se prendem com a articulação entre as variáveis, a apresentação dos dados não seguiu a ordem sequencial do inquérito. Nesta consonância, caracterizam-se os docentes, projetando o seu perfil social e profissional e, em seguida, a perceção dos docentes em relação à cultura organizacional da escola nas categorias já mencionadas anteriormente: identidade cultural, difusão da cultura, práticas de comprometimento com o PEE, dinâmica organizacional e valores organizacionais.

2.1. Caracterização dos inquiridos: perfil pessoal e profissional

Os dados recolhidos na primeira parte do inquérito por questionário proporcionam, de forma detalhada, o perfil pessoal e profissional dos inquiridos. Indagou-se género, idade, concelho de naturalidade e de residência, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, grupo disciplinar, nível lecionado, número de turmas lecionadas, número de anos na escola, número de escolas onde lecionou, motivos para estar nesta escola, horário letivo, número de horas na escola extra horário e seus motivos, desempenho de cargos e desejo de os desempenhar. Apresenta-se a caracterização sob a forma de tabelas descritivas com frequências absolutas (n) e relativas (%).

Na Figura 9, encontra-se a distribuição da amostra em função do género. Da sua análise podemos constatar que dos 71 participantes, 52 (73,2%) são do género feminino e 19 (26,8%) são do género masculino, verificando-se deste modo a feminização da classe docente.

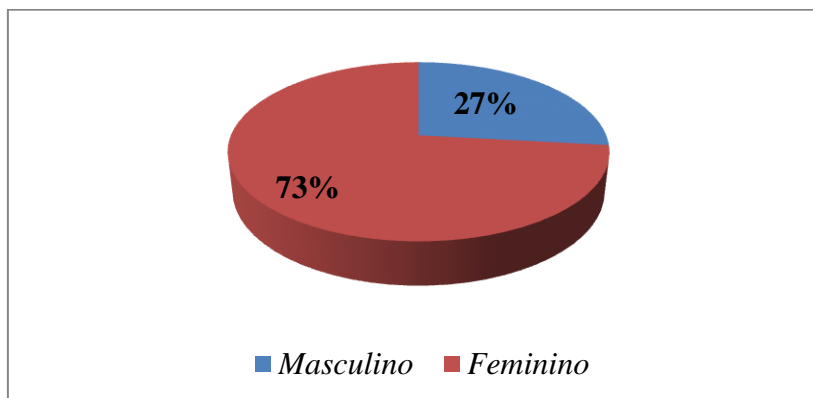


Figura 9. Distribuição da amostra em função do gênero.

Quanto à idade dos participantes, a Figura 10 apresenta a distribuição da amostra em função da classe etária. Constatamos que, dos participantes envolvidos no estudo, 3 (4,2%) têm menos de 30 anos, 25 (35,2%) não ultrapassam a barreira dos 40 anos, 26 (36,6%) têm idade compreendida entre os 41 e os 50 anos e 17 (23,9%) têm idade compreendida entre os 51 e os 60 anos. Da interpretação dos dados podemos constatar que 71,8% da amostra se encontra na faixa etária compreendida entre os 31 e os 50 anos.

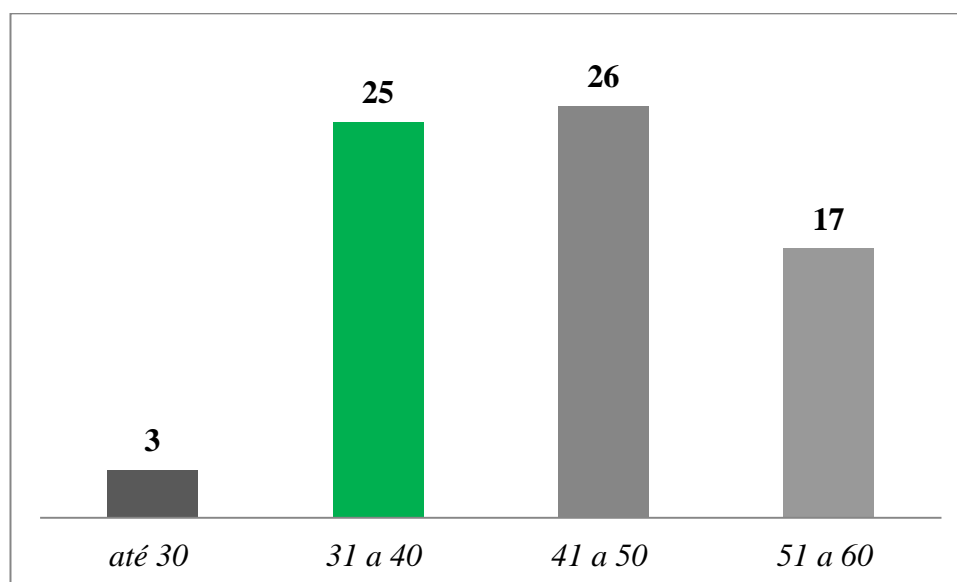


Figura 10. Distribuição da amostra em função da idade.

No que diz respeito à naturalidade dos docentes envolvidos no estudo, a Figura 11 sistematiza a distribuição dos inquiridos por naturalidade. Pela análise dos resultados apresentados podemos atestar, que na sua maioria, ou seja, 49 (69%) dos

inquiridos são naturais da RAM, 14 (19,7%) são naturais de Portugal Continental e os restantes 8 (11,3%) são naturais do estrangeiro. Assim sendo, podemos afirmar que, na sua maioria, os docentes envolvidos no estudo são naturais da RAM.

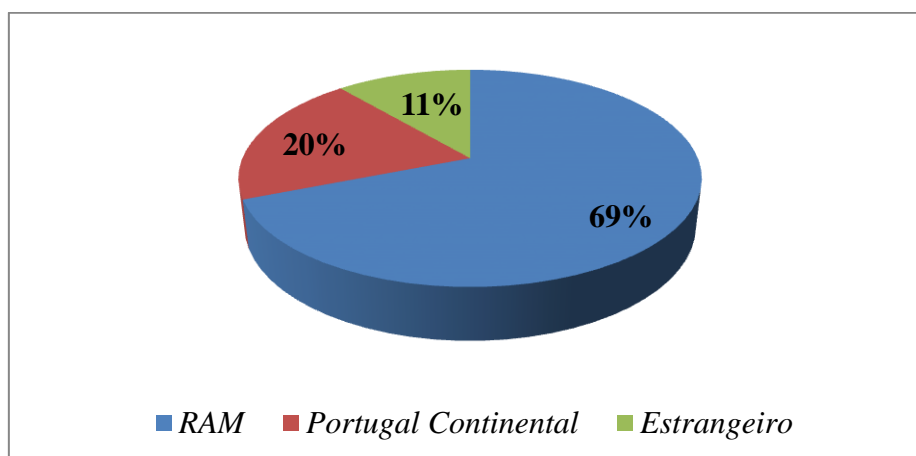


Figura 11. Distribuição da amostra em função da naturalidade.

Relativamente à área de residência dos participantes, os resultados são apresentados na Figura 12. Dos 71 inquiridos, 60 (84,5%) residem no Funchal e 11 (15,5%) noutros concelhos da RAM, nomeadamente em Santa Cruz, Machico, Câmara de Lobos e Ribeira Brava. Assim, é possível verificar que, na sua maioria, os envolvidos no estudo residem no concelho do Funchal, onde se encontra situada a escola.

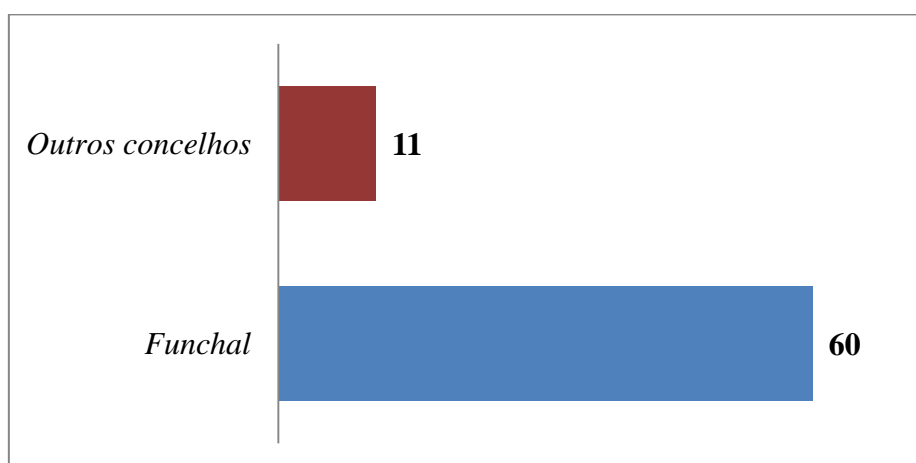


Figura 12. Distribuição da amostra em função da área de residência

No que se refere à distribuição da amostra em função do estado civil, os resultados encontram-se na Figura 13. O estado civil de casado(a) é o que apresenta

maior número, com 43 respondentes (60,6%), seguindo-se solteiro/a com 18 (25,4%) e união de facto, com 6 (8,5%).

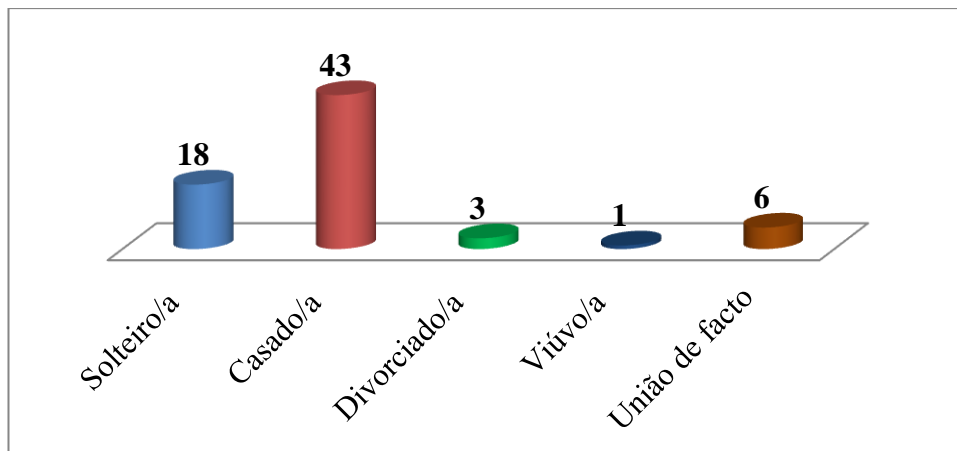


Figura 13. Distribuição da amostra em função do estado civil

Observando a Figura 14 referente às habilitações académicas, verifica-se que o grau de licenciatura prevalece para 64 professores (90,1%), registando-se seis com mestrado (8,5%) e um com bacharelato (1,4%).

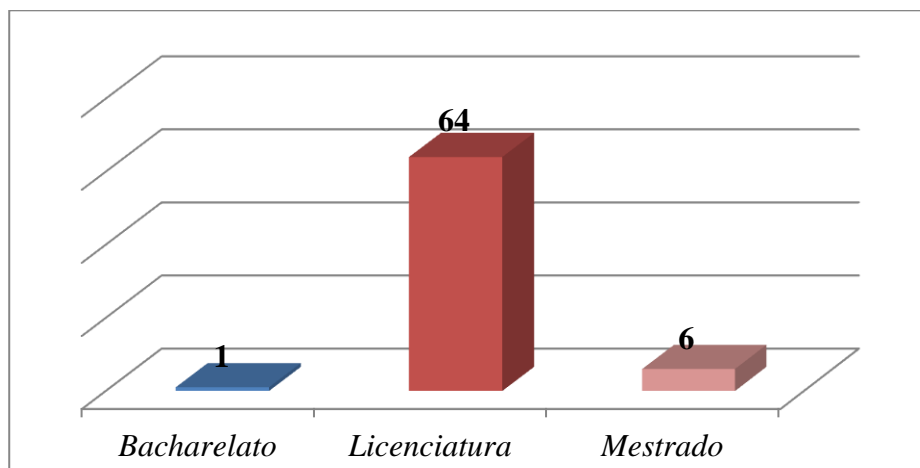


Figura 14. Distribuição da amostra em função das habilitações académicas.

No que diz respeito à situação profissional dos inquiridos, constata-se que 48 docentes (66, 2%) são do quadro de escola, 13 docentes (18,3%) são do quadro de zona pedagógica ou QZV e dez (14,1%) são contratados. A Figura 15 demonstra que grande parte dos docentes é do quadro de escola, o que confere um grau de estabilidade ao corpo docente.

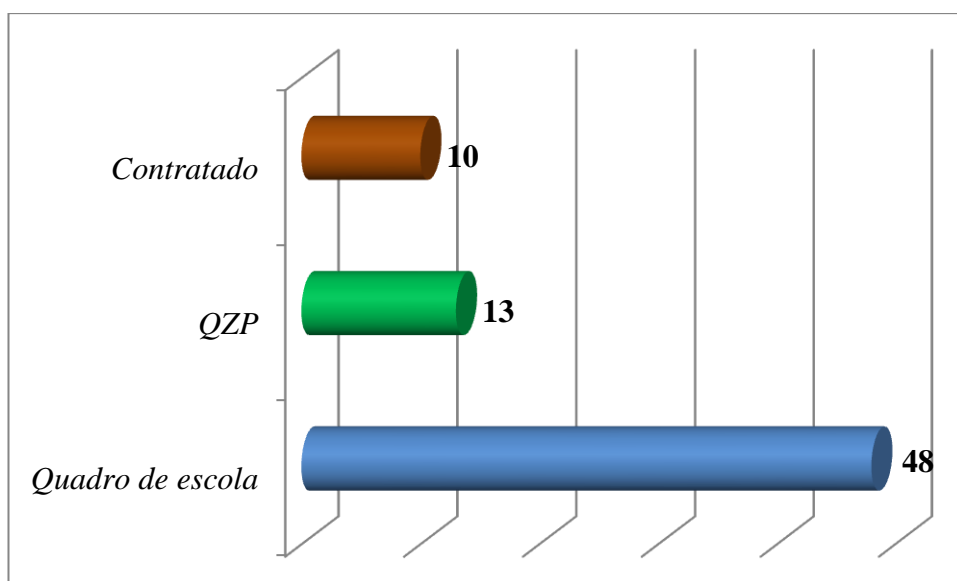


Figura 15. Distribuição da amostra em função da situação profissional.

A informação recolhida junto dos inquiridos aponta para um quadro docente com vários anos de serviço, apresentando 22 docentes (31%) entre 11 anos e 20 anos de serviço, 20 docentes (28,2%) entre 21 e 30 anos, 18 docentes (25,4%) entre 1 e 10 anos e 11 professores (15,5%) entre 31 e 40 anos de serviço. (Figura 16).

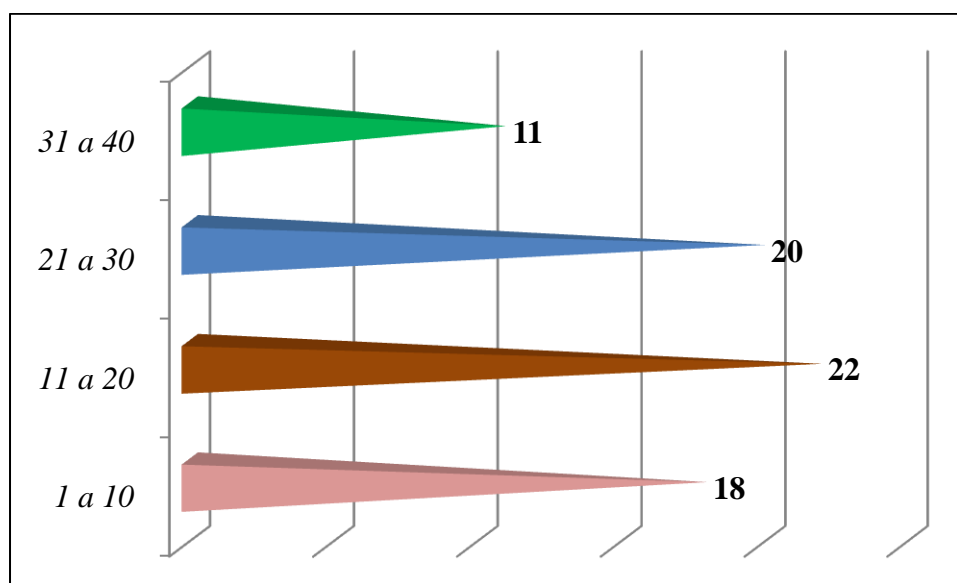


Figura 16. Distribuição da amostra em função dos anos de serviço.

Ao pronunciar-se sobre o número de escolas onde já lecionou, a amostra revela que 38 docentes (53,5%) já lecionaram em quatro a seis escolas, 18 docentes

(25,4%) conhece até três escolas seguido do grupo de 12 docentes (16,9%) que já deu aulas entre sete a nove escolas. (Figura 17)

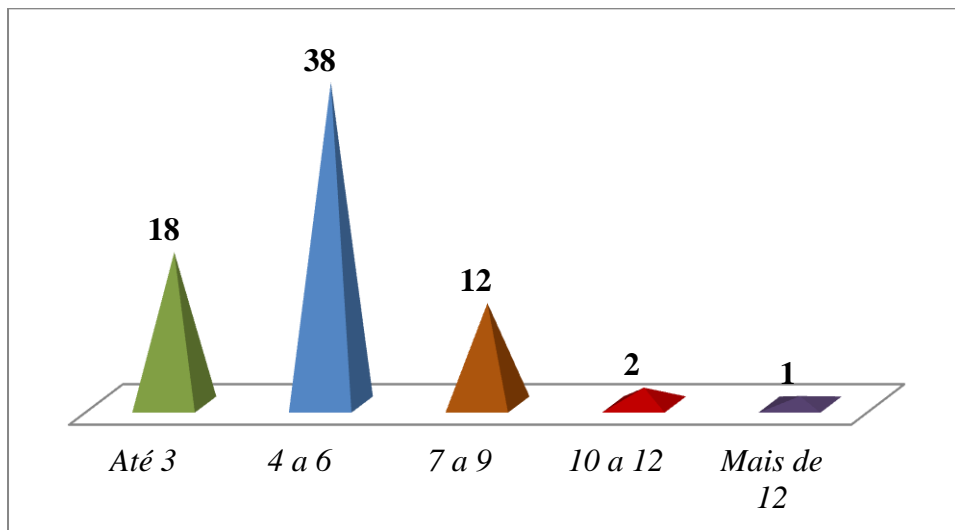


Figura 17. Distribuição da amostra em função do número de escolas lecionadas.

O enquadramento legal dos departamentos curriculares é dado pelo DLR nº 4/2000/M, de 31 de Janeiro, alterado pelo DLR nº 21/2006/M, de 21 de Junho de 2006. Do Departamento de Línguas, responderam 23 docentes (32,4%); do Departamento de Ciências Exatas, obteve-se a resposta de 26 professores (36,6%); do Departamento de Ciências Sociais, manifestaram-se cinco docentes (7%) e, do Departamento de Expressões, 14 professores (19,7%). Três inquiridos aparecem isoladamente, por não estarem enquadrados em nenhum dos departamentos descritos.

A distribuição do género pelos departamentos curriculares revela que, dos dezanove inquiridos masculinos, dez docentes (56,6%) pertencem ao Departamento de Ciências Exatas, seis docentes (31,6%) ao Departamento de Expressões, dois docentes (10,5%) ao Departamento de Línguas e um docente (5,3%) ao Departamento de Ciências Sociais. (Figura 18).

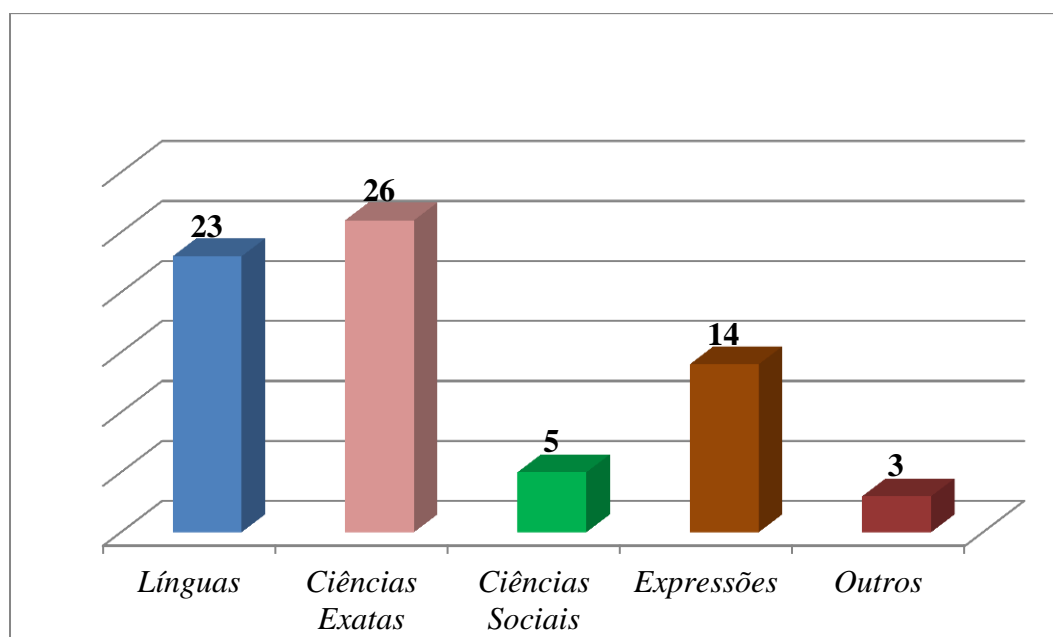


Figura 18. Distribuição da amostra em função do departamento.

O estabelecimento em estudo tem dois ciclos de ensino. Por norma, os docentes lecionam apenas em um dos ciclos; contudo, questões organizacionais determinam que um docente possa ter de lecionar aos dois ciclos. Através da tabela, constata-se que 23 docentes (32,4%) lecionam ao 2º ciclo, 41 docentes (58%) dão aulas ao 3º ciclo, havendo sete docentes (10%) que têm os dois ciclos. (Figura 19).

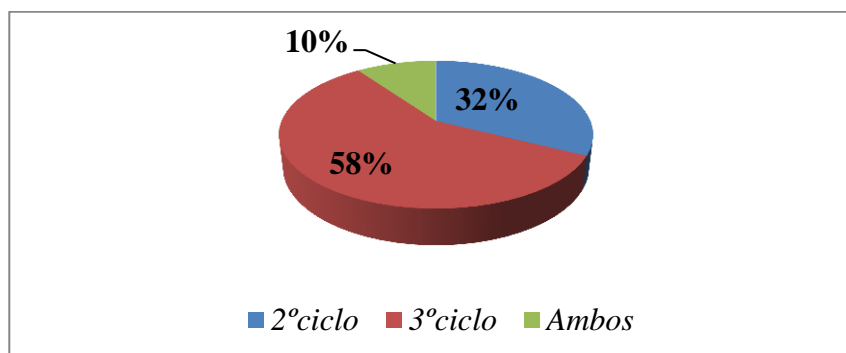


Figura 19. Distribuição da amostra em função do departamento.

A carga horária semanal das disciplinas não é equitativa. Este facto, aliado ao tempo de serviço do docente e respetivas reduções letivas, determina o número de turmas atribuído a cada docente. Recorrendo ao cruzamento das variáveis número de turmas lecionadas e tempo de serviço, verifica-se que quanto mais tempo de serviço menos turmas são atribuídas. Assim, dos 71 inquiridos, 38 docentes (53,5%) têm uma a três turmas, 26 professores (36,6%) têm de quatro a seis turmas, quatro

docentes (5,6%) têm sete a nove turmas, dois docentes têm dez a 12 turmas e um docente (1,4%) tem mais de 12 turmas. (Figura 20). A situação que prefigura este número muito elevado de turmas tem a ver com agrupamento de alunos de diferentes turmas (não turmas no sentido restrito).

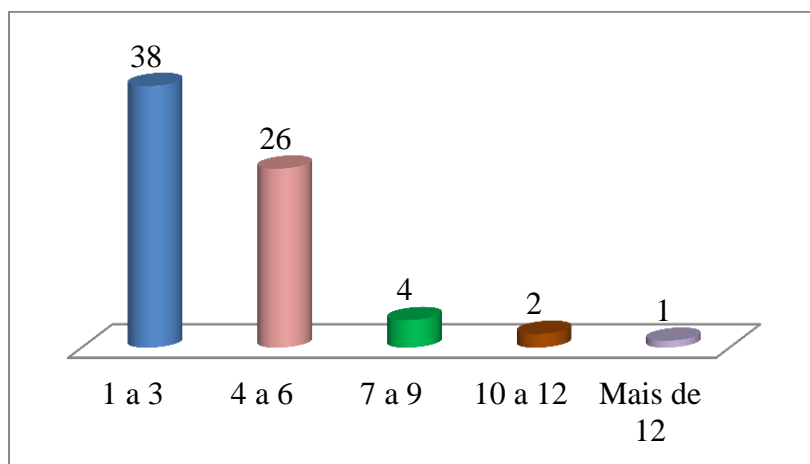


Figura 20. Distribuição da amostra em função do número de turmas que leciona

Como já referido anteriormente, a escola foi inaugurada há catorze anos. Da leitura da Figura 21, verifica-se que a maioria dos inquiridos já está na escola há alguns anos, destacando-se 24 docentes (33,8%) há mais de 11 anos, 14 docentes (19,7%) estão na escola entre 9 e 11 anos e 17 professores (23,9%) estão entre 6 e 8 anos.

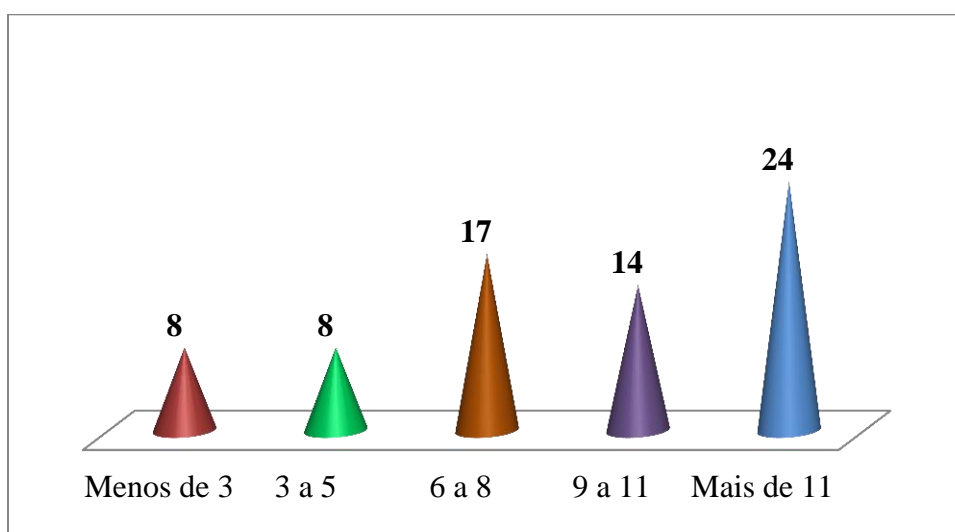


Figura 21. Distribuição da amostra em função do número de anos na escola

Quanto aos motivos para estarem nesta escola, 21 dos inquiridos (29,6%) alegaram gostar da escola, seguindo-se o grupo de 20 docentes (28,2%) que diz ser pelo fator proximidade e um conjunto de 16 professores (22,5%) que menciona os dois motivos em simultâneo: ficar perto da área de residência e gostarem da escola. (Tabela 14).

Tabela 14. Distribuição da amostra em função dos motivos para estar nesta escola

	Frequência	Frequência relativa (%)
Ser perto da área de residência	20	28,2
Gostar da escola	21	29,6
Não ter outra escolha	2	2,8
Outra razão	6	8,5
Ser perto da área de residência e gostar da escola	16	22,5
Ser perto da área de residência e gostar da escola e outra razão	2	2,8
Gostar da escola e outra razão	3	4,2
Ser perto da área de residência, gostar da escola e não ter escolha	1	1,4

De acordo com o artigo 72º do DLR nº 17/20010/M, de 18 de Agosto de 2010 que alterou o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo DLR nº 6/2008/M, de 25 de Fevereiro, o horário semanal dos docentes é de 35 horas semanais e integra uma componente letiva e uma componente não letiva. Nos 2º e 3º ciclos, os docentes têm uma carga semanal de 22 horas letivas, sendo as restantes 13 horas destinadas à componente não letiva, que abrange a realização de trabalho individual e trabalho a nível de estabelecimento de ensino. Consoante a idade e os anos de serviço, há uma redução da componente letiva com o correspondente acréscimo da componente não letiva.

Da análise da Figura 22, concluiu-se que 40 docentes (56,3%) têm um horário de 22 horas semanais, 12 docentes (16,9%) trabalham 18 horas letivas e 7 docentes

(9,9%) têm já o máximo de redução da componente letiva, trabalhando 14 horas com alunos. Três docentes (4,2%) possuem um horário letivo diferenciado.

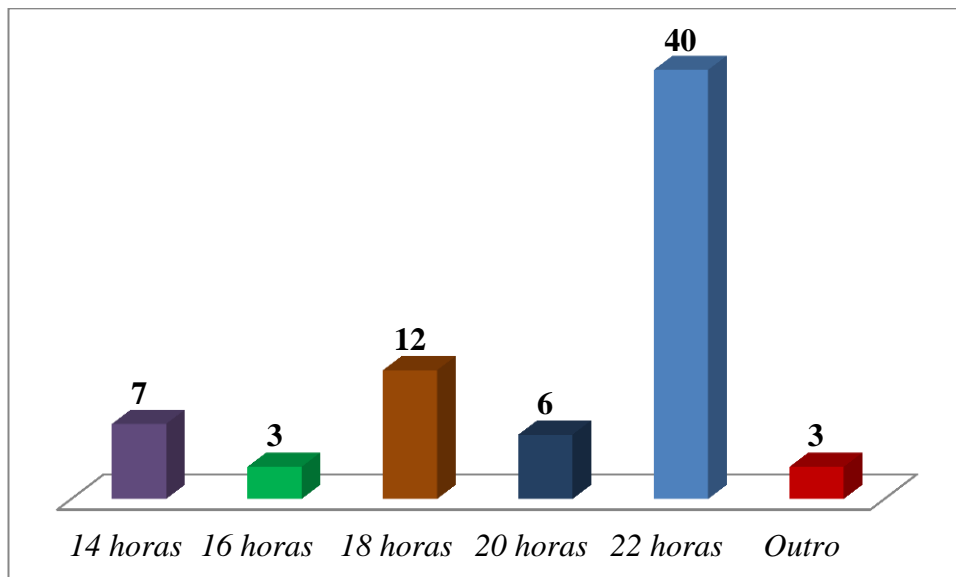


Figura 22. Distribuição da amostra em função do número de horas letivas

Em relação à variável tempo “passado na escola além do horário”, 35 docentes dos inquiridos (49,3%) passam entre três a seis horas na escola, 21 docentes (29,6%) passam entre 7 a 10 horas e nove docentes passam menos de três horas na escola além do seu horário letivo. (Figura 23)

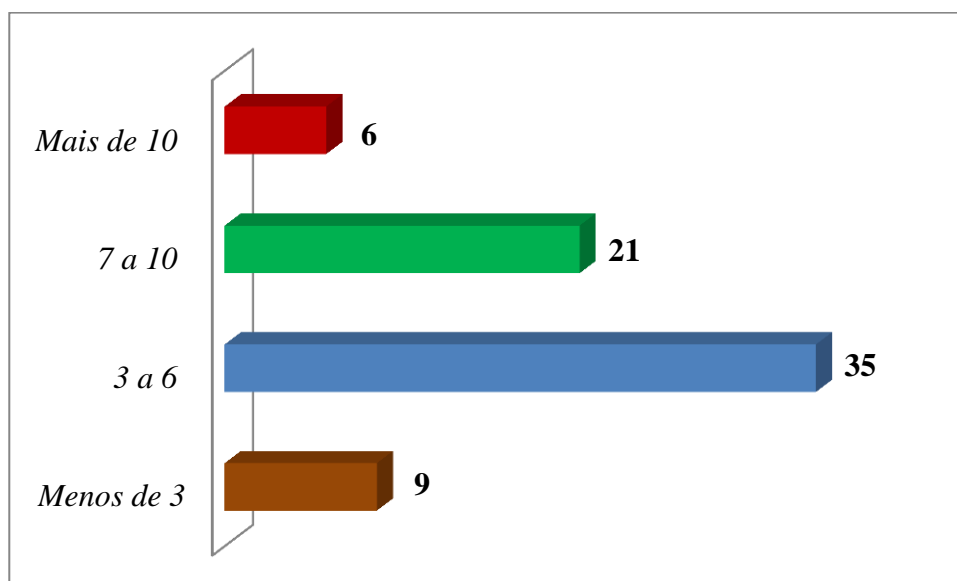


Figura 23. Distribuição da amostra em função do tempo passado na escola além do horário.

Como motivos para ficarem mais tempo na escola, 55 inquiridos (77,5%) apontam razões de trabalho, 11 docentes (15,5%) referem o trabalho e o convívio com colegas, seguindo-se, para dois docentes (2,8%), motivos de trabalho e outros. (Tabela 15)

Tabela 15. Distribuição da amostra em função dos motivos para ficar na escola além horário

	Frequência	Frequência relativa (%)
Convívio com os colegas	1	1,4
Trabalho	55	77,5
Outros motivos	1	1,4
Convívio com os colegas e trabalho	11	15,5
Trabalho e outros motivos	2	2,8
Convívio com os colegas, trabalho e outros motivos	1	1,4

A amostra revela que dos 71 inquiridos, 40 professores (56,3%) desempenham cargos na organização. (Figura 24).

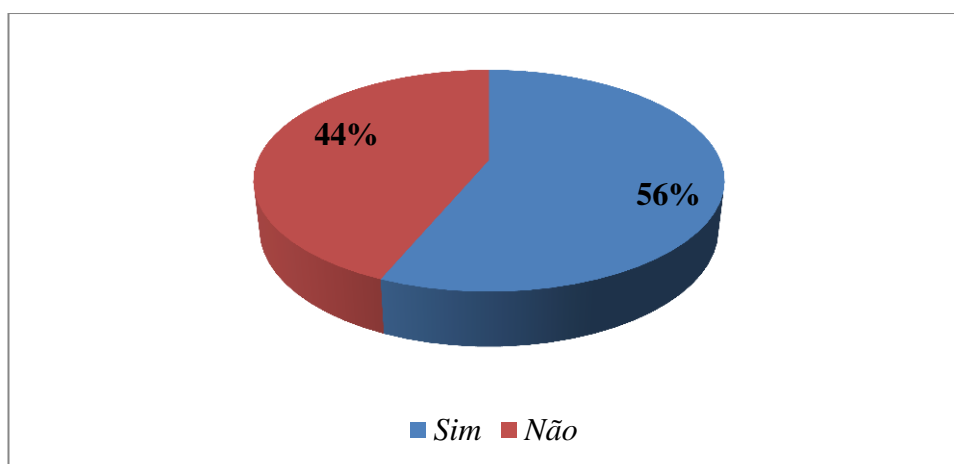


Figura 24. Distribuição da amostra em função do desempenho de cargos.

Ao cruzar-se com a variável departamento curricular, constata-se que, dos 40 inquiridos que desempenham cargos, 15 pertencem ao Departamento de Línguas, 12 são do Departamento de Ciências Exatas, 9 são do Departamento de Expressões e quatro são do Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

Dos 31 participantes que não desempenham cargos, 16 inquiridos (51,6%) não evidenciam desejo de desempenhar cargos, 4 (12,9%) revelam este desejo de desempenhar cargos e 11 (35,5%) não sabem ou não responderam.

Tabela 16. Distribuição da amostra em função do desejo de desempenhar cargos

	Desejo de desempenhar cargos		
	Sim	Não	Não sabe/ Não responde
Frequência	4	16	11
Frequência relativa (%)	12,9	51,6	35,5

Constata-se pela Tabela 17 que, dos 71 inquiridos, 15 (21,1%) docentes dizem participar *sempre* nos convívios organizados pela escola, 32 docentes (45,1%) participam *frequentemente* e 21 (29,6%) participam *às vezes*. Dos três participantes que referiram não participar nos convívios, um refere que não gosta, outro que prefere ficar em casa e outro indica outro motivo para não participar nos convívios. Destes participantes, dois são do sexo feminino e um do sexo masculino, dois são casados e um solteiro, pertencem a diferentes grupos disciplinares e a diferentes classes etárias.

Tabela 17. Frequências e frequências relativas da participação em convívios na escola

	Participação em convívios na escola			
	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Frequência	3	21	32	15
Frequência relativa (%)	4,2	29,6	45,1	21,1

Todos os participantes no estudo (100%) concordam com a realização de convívios no espaço escolar. As três principais razões que justificam a existência de convívios são, por ordem decrescente, as seguintes: criar um bom clima de escola (64 docentes), melhorar relações entre colegas (45 docentes) e fomentar os momentos de festa e descontração (34 docentes). Curioso notar que o menos assinalado é o de promover o sentido de partilha (21 docentes).

Tabela 18. Frequência das razões que justificam a existência de convívios

	Sim	Não
Melhorar relações entre colegas	45	26
Criar bom clima de escola	64	7
Promover o sentimento de partilha	21	50
Fomentar os momentos de festa e descontração	34	37
Promover relações de amizade	33	38

Na Tabela 19, estão espelhados os resultados relativos à importância dada pelos docentes aos diversos convívios promovidos pela escola. Foram considerados, como sendo os três mais importantes, pela seguinte ordem: Jantar de Natal (docentes e não docentes) (46 docentes), Jantar fim de ano letivo (docentes e não docentes) (41 docentes) e Confraternização Dia da Escola (docentes e não docentes) (35 docentes).

Tabela 19. Frequências acerca do nível de importância dos diversos convívios promovidos pela escola

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo/Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Lanche início de ano letivo (docentes)	1	2	12	30	26
Jantar início ano letivo (docentes)	0	2	11	28	30
Missa do parto (comunidade educativa)	0	2	14	35	20
Jantar de Natal (docentes e não docentes)	0	0	3	22	46
Convívios final de período (docentes e discentes)	0	2	7	33	29
Jantar fim ano letivo (docentes e não docentes)	0	0	4	26	41
Confraternização Dia da Escola (docentes e não docentes)	0	0	4	32	35

Os resultados das percepções dos docentes para as relações que se estabelecem entre os vários atores organizacionais são apresentados na Tabela 20. Verifica-se que a maioria dos inquiridos considera como formais as relações entre os docentes e os encarregados de educação (57 docentes), entre os docentes e os discentes (44 docentes) e entre os docentes e o pessoal não docente (41 docentes). Como informais

são consideradas as relações entre docentes (55 docentes) e entre gestão e docentes (46 docentes).

Tabela 20. Frequências acerca do tipo de relação existente entre os diferentes elementos da comunidade educativa

	Tipo de relação			
	Formais	Informais	Formais e Informais	Não sabe/ Não responde
A gestão e os docentes	20	46	2	3
Os docentes	10	55	3	2
Os docentes e o pessoal não docente	41	25	3	2
Os docentes e os discentes	44	20	0	7
Os docentes e os encarregados de educação	57	8	1	5

Pelos dados da Tabela 21, verifica-se que os docentes promovem convívios fora da escola, afirmando 2 docentes ser *sempre*, 12 docentes dizem ser *frequentemente* e 37 docentes assinalam que tal facto ocorre *por vezes*. Três docentes nunca participaram em convívios fora da escola. Entre as principais atividades realizadas no decorrer destes convívios extra escola, encontram-se as atividades sociais e as atividades lúdicas.

Tabela 21. Frequências e frequências relativas dos convívios extra escola

	Participação em convívios extra escola				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Frequência	3	17	37	12	2
Frequência relativa (%)	4,2	23,9	52,1	16,9	2,8

2.2. Cultura organizacional de escola

Identidade cultural

Para se aferir a perceção que os inquiridos têm do grau de partilha da cultura, da matriz cultural da escola e da existência ou não de subculturas e sua proveniência,

apresenta-se cada resultado individualmente e, quando pertinente, faz-se o cruzamento com outras variáveis.

Da observação da Tabela 22, conclui-se que 42 inquiridos (59,2%) veem a cultura como homogénea, 21 docentes (29,6%) consideram ambígua e 5 não sabem/não respondem. Estes 5, no cruzamento da variável tempo de serviço na escola, são professores que estão há pouco tempo na escola. O cruzamento com a variável género permite dizer que, maioritariamente, o sexo masculino percebe a cultura como homogénea e nenhum membro a vê como conflitual, ao contrário de três docentes do sexo feminino.

Tabela 22. Frequências e frequências relativas do grau de partilha da cultura organizacional

	Grau de partilha			
	Homogénea	Conflitual	Ambígua	Não sabe/Não responde
Frequência	42	3	21	5
Frequência relativa (%)	59,2	4,2	29,6	7,0

Quando se analisa os resultados da matriz cultural da escola (Tabela 23) os docentes dividem-se entre culturas de grupo (42,3%), cultura única (25,4%) e múltiplas culturas (15,5%). Cerca de 16,9% não sabe/não responde. Do cruzamento com a variável sexo, constata-se que o género masculino releva a cultura de grupo (9). Também o género feminino considera a existência da cultura de grupo (21) e 15 docentes, uma cultura única. Por departamento, conclui-se que nos quatro departamentos a opção recai na cultura de grupo (28 docentes), seguida da cultura única (18 docentes).

Tabela 23. Frequências e frequências relativas da matriz cultural

	Matriz cultural			
	Cultura Única	Culturas de grupo	Múltiplas culturas	Não sabe/Não responde
Frequência	18	30	11	12
Frequência relativa (%)	25,4	42,3	15,5	16,9

Na Tabela 24, 31docentes (45,1%) consideram a existência de subculturas na escola, enquanto 21 docentes (29,6%) negam a sua existência. Assinale-se que 18 docentes não sabem/não respondem à questão. O género masculino divide-se entre a aceitação (8) e a negação de subculturas (7); o género feminino reconhece a sua existência (24) mas divide-se entre a negação (14) e a indefinição (14).

Tabela 24. Frequências e frequências relativas da existência de subculturas

	Existência de subculturas		
	Sim	Não	Não sabe/ Não responde
Frequência	32	21	18
Frequência relativa (%)	45,1	29,6	25,4

Dos 32 docentes que consideraram a existência de subculturas, 24 percecionam que a proveniência está no ciclo de ensino, 22 referem o grupo disciplinar, 11 assinalam a idade e o à vontade com as novas tecnologias. Curioso assinalar que a classe social de origem não tem nenhuma relevância na constituição das subculturas (100%) nem a diferenciação ideológica (84,4% de respostas negativas). (Tabela 25)

Tabela 25. Frequência e frequências relativas da proveniência de subculturas

	Sim		Não	
	Frequência	Frequência relativa (%)	Frequência	Frequência relativa (%)
Ciclo	24	75	8	25
Grupo disciplinar	22	68,7	10	31,3
Idade	11	34,4	21	65,6
À vontade com as novas tecnologias	11	34,4	21	65,6
Diferenciação ideológica	5	15,6	27	84,4
Classe social de origem	0	0	31	100

Difusão da cultura organizacional de escola

Os participantes no estudo consideram os diferentes órgãos *importantes* ou *muito importantes* na difusão da cultura organizacional. Como *muito importante* ou

importante foram considerados: o Conselho Executivo (69 docentes), o Conselho Pedagógico (68 docentes) e o Corpo docente (67 docentes). Considerado menos importante foi o Conselho da Comunidade Educativa (45 docentes).

Tabela 26. Nível de importância dos diferentes órgãos na difusão da cultura organizacional

	Nada importante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante
Conselho da Comunidade Educativa	5	10	10	31	14
Conselho Executivo	0	1	1	14	55
Conselho Pedagógico	0	1	2	26	42
Grupo disciplinar	0	3	4	41	23
Corpo docente	0	1	3	34	33
Corpo discente	0	4	15	31	21
Corpo não docente	1	3	14	31	22

Da análise da tabela que assinala o nível de importância às diferentes iniciativas na promoção da cultura organizacional da escola, foram consideradas como *muito importantes* ou *importantes* a divulgação de atividades no *site* da escola (62 docentes), a organização da semana do departamento (60 docentes) e os momentos de descontração e convívios (57 docentes).

Tabela 27. Nível de importância das diferentes iniciativas na promoção da cultura organizacional

	Nada importante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante
Organização da semana do departamento	0	1	10	45	15
Visitas de estudo	0	2	14	44	11
Parcerias/protocolos com entidades locais	0	3	14	41	13
Divulgação de atividades nos jornais	2	1	21	41	6
Divulgação de atividades no <i>site</i> da escola	0	1	8	34	28
Momentos de descontração e convívios	0	2	12	35	22

Práticas de comprometimento como o PEE

É no seu PEE que a escola divulga os objetivos a atingir e os valores que se propõe promover numa aliança de compromisso com a comunidade educativa. Os resultados da Tabela 28 corroboram a ideia, tendo os docentes assinalado como *muito importante* ou *importante* a *Promoção da qualidade de ensino, visando a formação do aluno* (71 docentes), *Promoção de condições de segurança e bem-estar no espaço escolar* (70 docentes) e *Valorização da participação e do espírito de equipa* (67 docentes).

Tabela 28. Níveis de comprometimento com objetivos do PEE

	Nada importante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante
Promoção da qualidade de ensino, visando a formação do aluno	0	0	0	14	57
Promoção de condições de segurança e bem-estar no espaço escolar	0	0	1	24	46
Valorização da participação e do espírito de equipa	0	1	3	31	36
Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico	0	1	4	31	35
Cooperação entre os diversos serviços, estruturas e órgãos de administração e gestão escolar	0	2	3	34	32
Promoção da interatividade entre a escola e a comunidade local	0	2	4	45	20

Relativamente aos valores promovidos pela escola, os docentes consideram como *muito importante* ou *importante* a *Responsabilidade* e o *Rigor/Disciplina* (ambos com 69 docentes), seguindo-se o *Cumprimento de normas de cidadania* e o *Empenho/Dedicação* (ambos com 67 professores).

Tabela 29. Níveis de comprometimento com valores do PEE

	Nada importante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante
Responsabilidade	0	0	2	22	47
Rigor/disciplina	0	0	2	24	45
Cumprimento de normas de cidadania	0	0	4	20	47
Empenho/Dedicação	0	0	4	23	44

Estrutura organizacional

Em relação à estrutura organizacional, os docentes manifestaram-se sobre os aspectos de autonomia, demarcação hierárquica, livre iniciativa e criatividade, práticas de trabalho, ambiente de trabalho, comunicação, espaço de trabalho, reconhecimento da comunidade local, influência da liderança e horário de trabalho. (Tabela 30).

A maioria dos docentes (43 inquiridos) considera que a escola tem autonomia, 20 docentes não têm opinião definida e oito docentes discordam ou discordam totalmente.

A indefinição nos níveis de percepção são elevados para a demarcação hierárquica, com 31 docentes a assinalarem esta opção, seguindo-se 23 inquiridos que concordam ou concordam totalmente e 17 que discordam.

A maioria dos docentes considera que há incentivos à livre iniciativa e à criatividade, sendo 49 docentes a confirmarem essa percepção, 15 não têm opinião formada e sete respondem negativamente.

Os docentes percebem as práticas de trabalho como flexíveis, havendo 48 respostas afirmativas. No entanto, 19 docentes manifestam indefinição.

Na questão “O ambiente de trabalho é tenso”, 51 docentes discordam ou discordam totalmente, 12 não têm opinião formada e oito concordam ou concordam totalmente.

Os docentes percebem a comunicação como frequente, sendo constatável nas 61 respostas positivas, havendo sete que não concordam, nem discordam e três que discordam.

A sala de professores como um espaço de trabalho regista uma dispersão de respostas quase equitativa. Assim, 28 docentes concordam ou concordam totalmente, 22 docentes não têm opinião definida e 21 docentes discordam ou discordam totalmente.

A maioria (44 docentes) manifesta indefinição quanto à percepção de a escola ser reconhecida na comunidade local pelo ensino que oferece, 20 docentes concordam ou concordam totalmente com a afirmação e sete discordam.

A afirmação de que a liderança influencia a cultura de escola recebe a concordância de 56 inquiridos, 14 não concordam, nem discordam e um discorda.

O horário de trabalho corresponde aos desejos da maioria dos docentes (56 inquiridos), 10 docentes não concordam, nem discordam e cinco discordam ou discordam totalmente.

Tabela 30. Estatística descritiva relativa às questões que aferem a percepção acerca da estrutura organizacional

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Max
A escola tem autonomia	71	3,54	,808	1	5
A demarcação hierárquica na escola é acentuada	71	3,10	,831	1	5
A livre iniciativa e a criatividade são incentivadas na escola	71	3,75	,890	1	5
As práticas de trabalho são flexíveis	71	3,70	,705	2	5
O ambiente de trabalho é tenso	71	2,08	1,052	1	5
A comunicação entre docentes é frequente	71	4,07	,724	2	5
Considero a sala de professores um espaço de trabalho	71	3,17	,985	1	5
A escola é reconhecida na comunidade local pelo ensino que oferece	71	3,20	,624	2	5
A liderança influencia a cultura da escola	71	4,17	,793	2	5
O meu horário de trabalho corresponde aos meus desejos	71	4,00	0,941	1	5

Valores organizacionais

Descreve-se, em seguida, o posicionamento dos docentes em relação aos valores organizacionais, apresentando-se também a estatística descritiva (Tabela 31).

Cooperação/sentido de pertença (Cultura de Apoio)

Sinto admiração pelo trabalho desenvolvido por alguns dos meus colegas. A maioria dos docentes reconhece o trabalho de alguns dos seus colegas. Para 59 docentes, a afirmação merece concordância e 12 não têm uma percepção definida.

Sinto que na escola há um sentimento de pertença. O sentimento de pertença é percebido pela maioria dos inquiridos, apesar de um número considerável não ter opinião concreta, ou seja, 41 professores concordam, 26 não concordam, nem discordam e 4 discordam.

Os docentes têm pouco tempo para trabalharem em conjunto. Esta realidade corresponde a 35 percepções de concordo ou concordo totalmente, 22 docentes não concordam, nem discordam e 14 docentes discordam ou discordam totalmente.

Participo nas atividades extracurriculares quando fora do meu horário de trabalho. Verifica-se que as respostas são maioritariamente positivas, dizendo 64

docentes que concordam ou concordam totalmente, seis que não concordam, nem discordam e dois que discordam ou discordam totalmente.

Sinto que “visto a camisola da escola”. A maioria dos docentes “veste a camisola da escola”, registando-se 63 docentes que concordam totalmente, seis que não concordam, nem discordam e um que discorda com o envolvimento na escola.

Existe uma cultura de colaboração e trabalho no meu grupo. Regista-se uma cultura de colaboração e trabalho de grupo com os inquiridos a manifestarem-se de forma positiva: 61 dos docentes concordam, oito não concordam, nem discordam e dois discordam.

Partilho os valores que suportam a escola. Verifica-se que a maioria dos docentes partilha dos valores da escola, com 67 docentes que concordam ou concordam totalmente e 4 sem opinião.

Identifico-me com a cultura da escola. A maioria dos docentes identifica-se com a cultura da escola, registando-se 55 docentes que concordam ou concordam totalmente e 16 que não concordam, nem discordam.

Preparo as minhas aulas sozinho(a). Os docentes indiciam níveis de concordância elevados com esta afirmação (52 docentes), 12 não concordam, nem discordam e sete discordam ou discordam totalmente.

Criatividade/flexibilidade (Cultura de Inovação)

Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes. Dos 71 inquiridos, a maioria considera ter liberdade de opinião, com 57 docentes a expressarem que concordam ou concordam totalmente, 10 não concordam, nem discordam e quatro discordam.

Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador. Em 71 respondentes, a maioria (61) sente que o seu trabalho é estimulante e motivador, seis não concordam, nem discordam e quatro discordam ou discordam totalmente.

Invisto na minha formação contínua. A formação é muito importante e há que saber investir nesta área, pelo que 67 docentes manifestam concordância e quatro não concordam, nem discordam.

Leio e pesquiso sobre assuntos educacionais. Os docentes preocupam-se com a área educacional e procuram enriquecer os seus conhecimentos. A maioria (66 docentes) corrobora a afirmação, quatro professores não se definem e um discorda.

Existem práticas de reflexão e discussão entre docentes. Os docentes indiciam práticas de reflexão e de discussão entre pares com 50 docentes a assinalarem o nível de concordância. No entanto, para 18 docentes essas práticas não estão claras ao assinalarem “não concordo, nem discordo” e três discordam ou discordam totalmente.

Desempenho/produktividade (Cultura de Objetivos)

Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade. A maioria dos docentes tem consciência de que há um esforço coletivo para desenvolver um trabalho de qualidade, com 51 docentes a concordarem ou concordarem totalmente, 13 a discordarem totalmente e sete a não concordarem, nem discordarem.

Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido. A dispersão verificada na resposta dá conta de uma certa apreensão ou timidez de resposta. Trinta docentes concordam ou concordam totalmente, 28 não concordam, nem discordam e 13 discordam.

Os professores com mais tempo de serviço são mais dedicados. A maioria dos docentes (36) concorda ou concorda totalmente com esta afirmação, 30 não concordam, nem discordam e cinco discordam.

Empenho-me nas tarefas docentes independentemente das condições de trabalho. A esmagadora maioria concorda com o teor da questão, havendo 67 docentes que concordam ou concordam totalmente, dois que não concordam, nem discordam e dois discordam ou discordam totalmente.

Cumpro os prazos de entrega de trabalhos. Os docentes são cumpridores, registando-se 68 opiniões de concordância e 3 que não concordam, nem discordam.

Motivo os alunos para o sucesso académico. Os professores trabalham para o sucesso académico dos alunos. Assim, 70 professores concordam ou concordam totalmente e um não concorda, nem discorda.

Discuto estratégias e planificações em grupo. O trabalho em grupo deve fazer parte das estratégias de trabalho dos docentes. A maioria dos professores é de opinião favorável (65 docentes), cinco não concordam, nem discordam e um discorda.

Sinto que o meu trabalho é reconhecido pelos outros. Os docentes sentem que o seu trabalho é reconhecido pelos outros: 45 professores concordam ou concordam totalmente, 21 não concordam, nem discordam e 5 discordam.

Na escola defende-se a competência e o mérito no desempenho de cargos.

Regista-se a disparidade de respostas com 38 docentes a concordarem ou concordarem totalmente, 28 a não concordarem, nem discordarem e cinco a discordarem.

Normas de funcionamento e sistemas de informação (Cultura de Regras)

Os docentes participam nas decisões de âmbito pedagógico. Para a maioria dos docentes há participação nas decisões do foro pedagógico. Assim, 48 docentes concordam ou concordam totalmente, 17 não concordam, nem discordam e cinco discordam.

Um docente assíduo ou que falte recebe o mesmo tratamento. Nesta afirmação, os docentes dividem-se. A maioria não tem posição definida (31 docentes) contra 23 que concordam ou concordam totalmente e 17 que discordam ou discordam totalmente.

Os cargos são desempenhados sempre pelos mesmos docentes. Trinta docentes concordam ou concordam totalmente, 26 não concordam, nem discordam e 15 discordam ou discordam totalmente.

Os cargos são para os docentes com mais tempo de serviço. Nesta questão os inquiridos repartiram-se nas suas respostas com 28 docentes a discordarem ou discordarem totalmente, 28 a não concordarem, nem discordarem e 15 a concordarem ou concordarem totalmente.

As diretrizes para a execução de tarefas têm de vir do Conselho Executivo. As respostas dadas a esta questão revelam a divisão equitativa de opiniões. Tanto para a discordância como para a concordância, regista-se o mesmo número de opiniões (24), havendo ainda 23 docentes que não têm opinião formada.

Aviso sempre que vou faltar.

Os professores conhecem os procedimentos da escola, sendo a esmagadora maioria cumpridora dos regulamentos, avisando que vai faltar. Assim, 66 professores concordam ou concordam totalmente, quatro não concordam, nem discordam e um discorda.

Deixo material para as aulas de substituição.

Quando um professor sabe que vai faltar, deve deixar material para a aula de substituição. A maioria procede em conformidade, registando-se 50 docentes que concordam ou concordam totalmente, 18 que não concordam, nem discordam e 3 que discordam.

Tabela 31. Estatística descritiva relativa às questões que aferem a percepção dos valores organizacionais

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Max
Sinto admiração pelo trabalho desenvolvido por alguns dos meus colegas	71	4,06	,630	3	5
Sinto que na escola há um sentimento de pertença.	71	3,62	,744	2	5
Os docentes têm pouco tempo para trabalharem em conjunto.	71	3,35	,912	1	5
Participo nas atividades extracurriculares quando fora do meu horário de trabalho.	71	4,34	,696	2	5
Sinto que "visto a camisola da escola".	71	4,32	,807	1	5
Existe uma cultura de colaboração e trabalho no meu grupo.	71	4,14	,780	1	5
Partilho os valores que suportam a escola.	71	4,31	,575	3	5
Identifico-me com a cultura da escola.	71	4,01	,686	3	5
Preparo as minhas aulas sozinho(a).	71	3,86	,975	1	5
Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes.	71	4,00	,793	2	5
Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador.	71	4,04	,801	1	5
Invisto na minha formação contínua.	71	4,42	,601	3	5
Leio e pesquiso sobre assuntos educacionais.	71	4,25	,626	2	5
Existem práticas de reflexão e discussão entre docentes.	71	3,76	,746	1	5
Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade.	71	3,51	1,297	1	5
Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido.	71	3,32	,875	2	5
Os professores com mais tempo de serviço são mais dedicados.	71	3,59	,838	2	5
Empenho-me nas tarefas docentes, independentemente das condições de trabalho.	71	4,30	,725	1	5
Cumpro os prazos de entrega de trabalhos.	71	4,48	,582	3	5
Motivo os alunos para o sucesso académico.	71	4,65	,510	3	5

Discuto estratégias e planificações em grupo.	71	4,34	,736	1	5
Sinto que o meu trabalho é reconhecido pelos outros.	71	3,72	,814	2	5
Na escola, defende-se a competência e o mérito no desempenho dos cargos.	71	3,58	,787	2	5
Os docentes participam nas decisões de âmbito pedagógico.	71	3,73	,755	2	5
Um docente assíduo ou que falte recebe o mesmo tratamento.	71	3,08	,806	1	5
Os cargos são desempenhados sempre pelos mesmos docentes.	71	3,24	,870	1	5
Os cargos são para os docentes com mais tempo de serviço.	71	2,83	,941	1	5
As diretrizes para a execução de tarefas têm de vir do Conselho Executivo.	71	3,07	,946	2	5
Aviso sempre que vou faltar.	71	4,42	,669	2	5
Deixo material para as aulas de substituição.	71	3,86	,780	2	5

Os itens mais valorizados são:

Motivo os alunos para o sucesso académico. ($M=4,65$);

Cumpro os prazos de entrega de trabalhos. ($M=4,48$);

Invisto na minha formação contínua. ($M=4,42$);

Aviso sempre que vou faltar. ($M=4,42$).

O conjunto de itens relacionados com as Normas de funcionamento e Sistemas de informação (Cultura de Regras) registou alguma dispersão de respostas o que poderá indiciar constrangimentos por parte dos docentes.

Da agregação dos itens da questão nº 12 (parte II do questionário) em quatro conjuntos, emergem os quatro tipos de cultura já mencionados anteriormente (Apêndice F): Cultura de Apoio, Cultura de Inovação, Cultura de Objetivos e Cultura de Regras. A Tabela 32 dá conta da perceção dos docentes quanto ao conjunto *Desempenho e Produtividade* expressos pela Cultura de Objetivos que foi a mais valorizada ($M=3,94$), seguindo-se o conjunto *Cooperação e Sentido de pertença* veiculados pela Cultura de Apoio ($M=3,84$), o conjunto *Criatividade e Flexibilidade* presentes na Cultura de Inovação ($M=3,81$) e conjunto *Normas de funcionamento e Sistemas de informação* representados pela Cultura de Regras ($M=3,24$).

Tabela 32. Estatística descritiva relativa aos tipos de cultura percebidos

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Max
Apoio	71	3,84	,354	3,00	4,55
Objetivos	71	3,94	,365	3,33	4,89
Regras	71	3,24	,302	2,56	4,00
Inovação	71	3,81	,380	3,00	5,00

Estudo da relação entre variáveis

No sentido de averiguar a relação existente entre as diferentes variáveis, recorreu-se a diferentes tipos de teste adequados às particularidades dessas variáveis. Assim, para a análise da relação existente entre duas variáveis nominais, utilizou-se o teste do *Qui-quadrado*. Para a análise da relação existente entre uma variável escala e uma variável nominal, testou-se a normalidade e homogeneidade da amostra através dos testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Levene* respetivamente. Não se reunindo estes dois critérios para aplicação da estatística paramétrica, foi necessário recorrer à estatística não paramétrica, nomeadamente ao teste de *Mann-Whitney* e ao teste de *Kruskal-Wallis*. Já a relação existente entre duas variáveis de escala foi testada através da correlação de *Pearson*. Os resultados que deram ausência de relação são apresentados em anexo por razões de economia de espaço e simplicidade na leitura (variáveis “frequência de convívios fora da escola”, “nível de ensino”, “departamento curricular”, “tempo passado na escola além do horário letivo”). (Apêndice G).

O recurso às relações e correlações estabelecidas entre as diferentes variáveis possibilita um outro olhar sobre o estudo. Foram consideradas as variáveis: género, idade, tempo de serviço, comprometimento com objetivos e valores do PEE, frequência de convívios na escola, desempenho de cargos, nível de ensino, departamento curricular, situação profissional e tempo passado na escola fora do horário letivo e estabeleceram-se relações com a percepção que os docentes têm da cultura organizacional, nomeadamente, quanto ao grau de partilha, matriz cultural, existência de subculturas e tipo de cultura organizacional.

A influência do género na percepção do tipo de cultura organizacional foi analisada através da testagem da existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (masculino e feminino) no que toca às médias das respostas dadas. Os resultados em relação às médias, aos desvios-padrão e ao teste *Mann-Whitney* para as diferenças existentes nos géneros no que toca à percepção da cultura organizacional são apresentados na Tabela 33.

Tabela 33. Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para a percepção do tipo de cultura organizacional em função do género

Tipo de cultura	Género							Sentido das diferenças
	Masculino		Feminino		Mann-Whitney			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>	
Apoio	3,96	0,36	3,80	0,34	-2,002	1	0,045	M>F
Inovação	3,84	0,35	3,80	0,39	-0,542	1	0,588	-
Regras	3,25	0,35	3,24	0,34	-0,380	1	0,704	-
Objetivos	3,94	0,30	3,94	0,39	-0,202	1	0,840	-

Os resultados apresentados na Tabela 33 permitem inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas para a Cultura de Apoio associadas ao género dos professores ($Z=-2,002$; $p=0,045$).

Uma análise mais detalhada revela que os docentes do género masculino ($M=3,96$; $DP=0,36$) apresentam valores médios mais elevados do que os docentes do género feminino ($M=3,80$; $DP=0,34$) para a cultura de Apoio. Constata-se, deste modo, que o género influencia a percepção acerca da cultura organizacional no que à cultura de Apoio se refere, atingindo os docentes do género masculino resultados médios mais elevados do que os docentes do género feminino.

Ainda com base nos resultados apresentados na Tabela 33 verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em função do género para os restantes tipo de cultura, visto o valor de p ser superior a 0,05: Inovação ($Z=-0,542$; $p=0,588$), Regras ($Z=-0,380$; $p=0,704$), Objetivos ($Z=-0,202$; $p=0,840$).

A relação existente entre o género e a percepção da existência de subculturas também foi testada, apresentando-se os resultados na Tabela 34.

Tabela 34. Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e género

		Existência de subculturas			<i>Qui-Quadrado</i>		
		Sim	Não	Não sabe/Não responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Género	Masculino	8	7	4	0,703	2	0,704
	Feminino	24	14	14			

Pela análise dos resultados apresentados na Tabela 34, podemos concluir que o género não é uma variável que influencie a perceção acerca da existência de subculturas. Conclui-se, assim, que as duas variáveis em estudo são independentes na medida em que uma não exerce influência sobre a outra, visto p ser superior a 0,05 ($X^2=0,703$; $p=0,704$).

Também foi testada a relação existente entre o género e a perceção dos participantes acerca da forma como é partilhada a cultura organizacional, sendo os resultados apresentados na Tabela 35.

Tabela 35. Teste de independência para as variáveis grau de partilha e género

		Grau de partilha				<i>Qui-Quadrado</i>		
		Homogénea	Conflitual	Ambígua	Não sabe/Não Responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Género	Masculino	12	0	4	3	4,622	3	0,202
	Feminino	30	3	17	2			

Os resultados apresentados na Tabela 35 evidenciam que as duas variáveis são independentes ($X^2=4,622$; $p=0,202$), não existindo relação entre ambas visto p ser superior a 0,05. A análise destes resultados permite concluir que, mais uma vez, não existe uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis em estudo. Quer isto dizer, que o género não exerce influência sobre o modo como os docentes percecionam a forma como a cultura organizacional da escola em questão é partilhada.

Procedeu-se à análise da relação existente entre a caracterização da matriz cultural da escola e o género dos participantes no estudo. Pretendia-se averiguar se o género dos docentes tinha influência na perceção da matriz cultural da escola. Os resultados são apresentados na Tabela 36.

Tabela 36. Teste de independência para as variáveis matriz cultural e género

		Matriz cultural				<i>Qui-Quadrado</i>		
		Cultura única	Culturas de grupo	Múltiplas culturas	Não sabe/Não Responde	X^2	gl	p
Género	Masculino	3	9	2	5	2,870	3	0,412
	Feminino	15	21	9	7			

Na Tabela 36, são apresentados os resultados para a relação entre as variáveis género e perceção da matriz cultural da escola. Com base nos resultados apresentados, verificamos que as duas variáveis são independentes, visto o valor de p ser superior a 0,05 o que nos impossibilita de refutar a hipótese de independência entre ambas as variáveis ($X^2=2,870$; $p=0,412$). Assim, podemos concluir que o género não exerce influência na forma como os docentes veem a matriz cultural da escola.

No sentido de averiguar a influência da variável idade na perceção do tipo de cultura organizacional, procedeu-se à aplicação do teste de *Kruskal-Wallis*. Na Tabela 37, são apresentadas as estatísticas descritivas e o respetivo teste para o tipo de cultura organizacional em função da idade dos participantes.

Tabela 37. Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para as dimensões de percepção do tipo de cultura organizacional em função da classe etária

Tipo de cultura	Classe etária									Kruskal-Wallis		
	até 30 anos		31 aos 40 anos		41 aos 50 anos		51 aos 60 anos					
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	X ²	gl	p	
Apoio	3,76	0,19	3,95	0,35	3,83	0,33	3,74	0,40	3,229	3	0,358	
Inovação	3,74	0,23	3,84	0,28	3,92	0,47	3,61	0,30	7,855	3	0,049	
Regras	3,07	0,64	3,18	0,27	3,33	0,31	3,23	0,34	4,250	3	0,236	
Objetivos	3,78	0,00	4,06	0,32	3,96	0,41	3,78	0,34	6,721	3	0,081	

Dos resultados apresentados na Tabela 37, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em três dos diferentes tipos de cultura organizacional em função da idade dos docentes visto que o valor de p é superior a 0,05: Apoio ($X^2=3.229$; $p=0,358$), Regras ($X^2= 4,250$; $p=0,236$), Objetivos ($X^2=6,721$; $p=0,081$). Contudo, podemos constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas associadas à classe etária para a dimensão Inovação ($X^2=7,855$; $p=0,049$).

Uma análise mais aprofundada ao sentido destas diferenças permite constatar que os docentes que se encontram na classe etária compreendida entre os 41 e os 50 anos apresentam médias mais elevadas ($M=3,92$; $DP=0,47$), seguem-se os docentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos ($M=3,84$; $DP=0,28$), os docentes com idades até aos 30 anos ($M=3,73$; $DP=0,23$), e por fim os docentes com idades entendidas entre os 51 e os 60 anos ($M=3,61$; $DP=0,30$). Assim, da análise dos resultados apresentados, constata-se que a variável idade exerce influência na percepção do tipo de cultura organizacional no que se refere à cultura de Inovação.

Realizou-se a análise da relação existente entre a classe etária e a existência de subculturas, o grau de partilha e a matriz cultural da escola. Pretendia-se averiguar se a idade exercia influência na percepção dos participantes acerca destas três variáveis. Os resultados são apresentados nas Tabelas 38, 39 e 40, respetivamente.

Tabela 38. Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e classe etária

		Existência de subculturas			Qui-Quadrado		
		Sim	Não	Não sabe/Não responde	X^2	gl	p
Classe etária	Até 30 anos	0	1	2	5,060	6	0,536
	31 aos 40 anos	11	9	5			
	41 aos 50 anos	14	6	6			
	51 aos 60 anos	7	5	5			

Os resultados presentes na Tabela 38 mostram que a idade não está a influenciar a forma como os participantes percecionam a cultura da escola no que diz respeito à existência de subculturas. As duas variáveis são independentes na medida em que uma não exerce influência sobre a outra, visto p ser superior a 0,05 ($X^2=5,060$; $p=0,536$).

Tabela 39. Teste de independência para as variáveis grau de partilha e classe etária

		Grau de partilha				Qui-Quadrado		
		Homogénea	Conflitual	Ambígua	Não sabe/Não Responde	X^2	gl	p
Classe etária	Até 30 anos	0	0	1	2	22,082	9	0,009
	31 aos 40 anos	15	2	6	2			
	41 aos 50 anos	15	1	10	0			
	51 aos 60 anos	12	0	4	1			

Pelos resultados apresentados na Tabela 39, verifica-se que a classe etária está a influenciar a perceção dos docentes acerca da forma como a cultura organizacional é partilhada. Assim, admite-se que estas duas variáveis estão relacionadas visto p ser inferior a 0,05, o que permite rejeitar a hipótese de

independência entre as duas variáveis e assim corroborar a relação, estatisticamente significativa, existente entre ambas ($X^2=22,082$; $p=0,009$).

Tabela 40. Teste de independência para as variáveis matriz cultural e classe etária

		Matriz cultural				<i>Qui-Quadrado</i>		
		Cultura única	Culturas de grupo	Múltiplas culturas	Não sabe/Não Responde	X^2	gl	p
Classe etária	Até 30 anos	0	1	0	2	19,575	9	0,021
	31 aos 40 anos	11	5	3	6			
	41 aos 50 anos	4	13	6	3			
	51 aos 60 anos	3	11	2	1			

Também para o caso da exploração da relação existente entre a classe etária e matriz cultural, os resultados apresentados na Tabela 40 permitem concluir que existe relação entre as duas variáveis. Rejeita-se, portanto, a hipótese de independência das hipóteses visto p ser inferior a 0,05, e conclui-se que a idade influencia a forma como se encara a matriz cultural da escola ($X^2=19,575$; $p=0,021$).

O tempo de serviço foi outra das variáveis independentes contempladas no estudo. Pretende-se aferir a influência da mesma na percepção do tipo de cultura organizacional, na percepção da existência de subculturas, na forma como a cultura é partilhada e na matriz cultural. Assim, para analisar a relação entre o tempo de serviço e a percepção do tipo de cultura organizacional recorreu-se ao teste *Kruskal-Wallis*; para operacionalizar a testagem da relação entre o tempo de serviço e as restantes variáveis utilizou-se o teste do qui-quadrado, visto tratar-se da testagem de duas variáveis nominais. Os resultados são apresentados nas Tabelas 41, 42 e 43, respetivamente.

Tabela 41. Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para a percepção do tipo de cultura organizacional em função do tempo de serviço

Tipo de cultura	Tempo de serviço								Kruskal-Wallis		
	1 a 10 anos		11 a 20 anos		21 a 30 anos		31 a 40 anos		X^2	gl	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Apoio	3,95	0,34	3,86	0,34	3,80	0,35	3,71	0,39	2,980	3	0,395
Inovação	3,88	0,36	3,92	0,42	3,75	0,35	3,58	0,29	7,533	3	0,057
Regras	3,22	0,37	3,30	0,28	3,16	0,26	3,32	0,30	3,557	3	0,313
Objetivos	4,10	0,37	3,99	0,33	3,83	0,36	3,79	0,35	7,642	3	0,054

Com base nos resultados apresentados na Tabela 41, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de serviço para nenhum dos tipos de cultura contemplados, visto o valor de p ser sempre superior a 0,05: Apoio ($X^2=2,980$; $p=0,395$), Inovação ($X^2=7,533$; $p=0,057$), Regras ($X^2=3,557$; $p=0,313$), Objetivos ($X^2=7,642$; $p=0,054$). Neste sentido, podemos afirmar que o tempo de serviço não exerce qualquer influência, estatisticamente significativa, na percepção do tipo de cultura organizacional.

Tabela 42. Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e tempo de serviço

		Existência de subculturas			Qui-Quadrado		
		Sim	Não	Não sabe/Não responde	X^2	gl	p
Tempo de serviço	1 a 10 anos	6	7	5	3,634	6	0,726
	11 a 20 anos	11	5	6			
	21 a 30 anos	11	6	3			
	31 a 40 anos	4	3	4			

Pela análise dos resultados apresentados na Tabela 42, podemos concluir que, mais uma vez, o tempo de serviço não é uma variável que esteja a influenciar a percepção acerca da existência de subculturas. Conclui-se, assim, que as duas

variáveis em estudo são independentes na medida em que uma não exerce influência sobre a outra, visto p ser superior a 0,05 ($X^2=3,634$; $p=0,726$).

Tabela 43. Teste de independência para as variáveis grau de partilha e tempo de serviço

		Grau de partilha				Qui-Quadrado		
		Homogénea	Conflitual	Ambígua	Não sabe/Não Responde	X^2	gl	p
Tempo de serviço	1 a 10 anos	10	1	3	4	13,147	9	0,156
	11 a 20 anos	13	2	7	0			
	21 a 30 anos	13	0	7	0			
	31 a 40 anos	6	0	4	1			

Os resultados apresentados na Tabela 43 atestam a independência entre a variável tempo de serviço e a variável grau de partilha. Assim, afirma-se que não existe relação entre estas duas variáveis já que p é superior a 0,05 ($X^2=13,147$; $p=0,156$).

Tabela 44. Teste de independência para as variáveis matriz cultural e tempo de serviço

		Matriz cultural				Qui-Quadrado		
		Cultura única	Culturas de grupo	Múltiplas culturas	Não sabe/Não Responde	X^2	gl	p
Tempo de serviço	1 a 10 anos	6	4	1	7	17,500	9	0,041
	11 a 20 anos	7	10	3	2			
	21 a 30 anos	4	8	6	2			
	31 a 40 anos	1	8	1	1			

Os resultados presentes na Tabela 44 permitem confirmar a existência de uma relação, estatisticamente significativa, entre o tempo de serviço e a perceção dos participantes acerca da matriz cultural da escola. Assim, parece haver uma influência

entre o tempo de serviço e a percepção da matriz cultural existente, visto p ser inferior a 0,05 ($X^2=17,500$; $p=0,041$).

No sentido de averiguar a existência de relação entre a importância concedida aos objetivos prosseguidos pela escola e a percepção acerca do tipo de cultura organizacional, procedeu-se à realização da correlação de *Pearson*. Os resultados das correlações entre os diferentes tipos de cultura organizacional e os diferentes objetivos que a escola prossegue são apresentados na Tabela 45.

Tabela 45. Correlações entre os tipos de cultura organizacional e os objetivos prosseguidos pela escola

	Objetivos	Apoio	Inovação	Regras
Promoção da qualidade de ensino, visando a formação do aluno	0,029	0,146	0,189	-0,003
Promoção das condições de segurança e bem-estar do espaço escolar	0,173	0,124	0,095	0,001
Valorização da participação e do espírito de equipa	0,195	0,194	0,095	0,031
Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico	0,066	0,054	0,146	0,018
Cooperação entre os diversos serviços, estruturas e órgãos de administração e gestão escolar	0,143	0,141	0,141	0,068
Promoção da interatividade entre a escola e a comunidade local	0,041	0,295*	0,124	0,045

* $p < 0,05$

Os resultados apresentados na Tabela 45 evidenciam que a percepção do tipo de cultura organizacional e a importância dada aos objetivos promovidos pelo PEE não se encontram correlacionadas para todas os tipos de cultura organizacional. Contudo, existe uma correlação positiva entre a Cultura de Apoio e a importância dada ao objetivo *Promoção da interatividade entre a escola e a comunidade local* ($r=0,295$). Quer isto dizer que os docentes que concedem importância à promoção da interatividade entre a escola e a comunidade local tendem a considerar a cultura organizacional da escola como uma Cultura de Apoio.

Na Tabela 46, são apresentadas as correlações de *Pearson* para a averiguação da existência de uma relação estatisticamente significativa entre a percepção do tipo de cultura organizacional e os diferentes valores consagrados pelo PEE.

Tabela 46. Correlações entre o tipo de cultura organizacional e os valores do PEE

	Objetivos	Apoio	Inovação	Regras
Cumprimento de normas de cidadania	0,185	0,202	0,051	-0,145
Empenho/Dedicação	0,193	0,199	0,098	-0,060
Responsabilidade	0,164	0,199	0,144	-0,018
Rigor/Disciplina	0,297*	0,214	0,078	-0,062

* $p < 0,05$

A análise dos resultados das correlações de *Pearson* apresentados na Tabela 46 permite inferir que, no geral, não existe qualquer relação entre a importância dada aos diferentes valores promovidos pela escola e a percepção do tipo de cultura organizacional. No entanto, é de ressaltar a existência de uma correlação positiva entre a Cultura de Objetivos e a importância dada ao valor *Rigor/Disciplina* ($r=0,297$). Assim, pode afirmar-se que os docentes que atribuem maior importância à promoção do Rigor e da Disciplina tendem a considerar a cultura organizacional da escola como Cultura de Objetivos.

Também se verificou se existia alguma relação entre a frequência de participações nos convívios promovidos pela escola e a sua percepção acerca do tipo de cultura existente. Os resultados das correlações de *Pearson* são apresentados na Tabela 47

Tabela 47. Correlações entre o tipo de cultura organizacional e a frequência das participações em convívios

	Objetivos	Apoio	Inovação	Regras
Frequência da participação em convívios	0,320**	0,409**	0,430**	0,009

** $p < 0,01$

Através dos valores apresentados na Tabela 47, podemos verificar que, com exceção da Cultura de Regras, todas as restantes tipos de cultura se encontram correlacionadas positivamente com a frequência da participação em convívios.

Quando se analisa a relação entre a frequência da participação em convívios com a Cultura de Objetivos, verifica-se que existe uma relação positiva moderada entre ambas ($r=0,320$). Verifica-se, igualmente, que existem correlações de magnitude moderada entre a frequência da participação em convívios e a Cultura de Apoio ($r=0,409$) e a frequência da participação em convívios e a Cultura de Inovação ($r=0,430$).

Tabela 48. Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para a percepção do tipo de cultura organizacional em função do desempenho de cargos

Tipo de cultura	Desempenho de cargos							Sentido das diferenças
	Sim		Não		Mann-Whitney			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	
Apoio	3,84	0,32	3,85	0,38	-0,017	1	0,986	-
Inovação	3,77	0,31	3,86	0,46	-0,653	1	0,514	-
Regras	3,17	0,27	3,34	0,31	-2,011	1	0,044	Não>Sim
Objetivos	3,92	0,35	3,97	0,39	-0,542	1	0,588	-

Dos resultados apresentados na Tabela 48, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em três dos diferentes tipos de cultura organizacional em função do desempenho de cargos visto o valor de p ser superior a 0,05: Apoio ($Z=-0,017$; $p=0,986$), Inovação ($Z=-0,653$; $p=0,514$), Objetivos ($Z=-0,542$; $p=0,588$). Contudo, podemos constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas associadas ao desempenho de cargos para a Cultura de Regras ($Z=-2,011$; $p=0,044$).

Uma análise mais aprofundada ao sentido destas diferenças permite constatar que os docentes que não desempenham cargos apresentam médias mais elevadas ($M=3,34$; $DP=0,31$), quando comparados com os docentes que desempenham cargos ($M=3,17$; $DP=0,27$). Assim, da análise dos resultados apresentados, constata-se que o desempenho de cargos exerce influência na percepção do tipo de cultura no que se refere à cultura de Regras.

A influência da situação profissional dos participantes na percepção que os mesmos têm acerca da cultura organizacional também foi contemplada no estudo. Neste sentido, pretendia-se averiguar a interferência da situação profissional na percepção do grau de partilha, na percepção da existência de subculturas, na percepção

da matriz cultural e na percepção do tipo de cultura, sendo os resultados apresentados nas Tabelas 49, 50, 51, respetivamente.

Tabela 49. Teste de independência para as variáveis grau de partilha e situação profissional

		Grau de partilha				<i>Qui-Quadrado</i>		
		Homogénea	Conflitual	Ambígua	Não sabe/Não Responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Situação profissional	Quadro de escola	28	1	18	1	13,573	6	0,035
	QZP	8	2	1	2			
	Contratado	6	0	2	2			

Pelos resultados apresentados na Tabela 49, verifica-se que a situação profissional está a influenciar a percepção dos docentes acerca da forma como a cultura organizacional é partilhada. Assim, admite-se que estas duas variáveis estão relacionadas visto p ser inferior a 0,05, o que permite rejeitar a hipótese de independência entre as duas variáveis e assim corroborar a relação, estatisticamente significativa, existente entre ambas ($X^2=13,573$; $p=0,035$).

Tabela 50. Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e situação profissional

		Existência de subculturas			<i>Qui-Quadrado</i>		
		Sim	Não	Não sabe/Não responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Situação profissional	Quadro de escola	26	10	12	8,953	4	0,062
	QZP	5	6	2			
	Contratado	1	5	4			

Pelos resultados apresentados na Tabela 50, conclui-se que a situação profissional não é uma variável que esteja a influenciar a percepção acerca da existência de subculturas. Assim, pode afirmar-se que as duas variáveis em estudo

são independentes, na medida em que uma não exerce influência sobre a outra, visto p ser superior a 0,05 ($X^2=8,953$; $p=0,062$).

Tabela 51. Teste de independência para as variáveis matriz cultural e situação profissional

		Matriz cultural				Qui-Quadrado		
		Cultura única	Culturas de grupo	Múltiplas culturas	Não sabe/Não Responde	X^2	gl	p
Situação profissional	Quadro de escola	9	26	9	4	18,497	6	0,005
	QZP	5	3	2	3			
	Contratado	4	1	0	5			

Para o caso da exploração da relação existente entre a situação profissional e matriz cultural, os resultados apresentados na Tabela 51 permitem concluir que existe relação entre as duas variáveis. Rejeita-se, portanto, a hipótese de independência das hipóteses, visto p ser inferior a 0,05, e conclui-se que a situação profissional influencia a forma como se encara a identidade da cultura organizacional ($X^2=18,497$; $p=0,005$).

Tabela 52. Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para a percepção do tipo de cultura organizacional em função da situação profissional

Tipo de cultura	Situação profissional							Kruskal-Wallis		
	Quadro de escola		QZP		Contratado					
	M	DP	M	DP	M	DP	X^2	gl	p	
Apoio	3,80	0,37	3,93	0,33	3,93	0,33	1,893	2	0,388	
Inovação	3,76	0,35	3,92	0,44	3,91	0,41	1,655	2	0,437	
Regras	3,24	0,27	3,28	0,27	3,21	0,46	0,814	2	0,666	
Objetivos	3,84	0,33	4,19	0,30	4,11	0,43	11,147	2	0,004	

Pelos resultados apresentados na Tabela 52, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em três dos diferentes tipos de cultura organizacional em função da situação profissional dos docentes, visto que o valor de

p é superior a 0,05: Apoio ($X^2=1,893$; $p=0,388$), Inovação ($X^2= 1,655$; $p=0,437$) e Regras ($X^2=0,814$; $p=0,666$). Contudo, podemos constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas associadas à situação profissional para a dimensão Objetivos ($X^2=11,147$; $p=0,004$).

Uma análise mais detalhada ao sentido destas diferenças permite concluir que os docentes que se encontram em QZP apresentam médias mais elevadas ($M=4,19$; $DP=0,30$), seguem-se os docentes Contratados ($M=4,11$; $DP=0,43$), e, com as médias mais baixas, estão os docentes do Quadro de Escola ($M=3,84$; $DP=0,33$). Assim, da análise dos resultados apresentados constata-se que a variável situação profissional exerce influência na perceção do tipo de cultura organizacional no que se refere à cultura de Objetivos.

3. Análise dos resultados do inquérito por questionário

O recurso ao estudo das relações e correlações estabelecidas entre as diferentes variáveis possibilitou um outro olhar que seria parcelar, se se ficasse apenas pelo estudo descritivo.

A partir das variáveis de cariz social e organizacional, obteve-se a imagem do corpo docente participante no estudo, confirmando-se as conclusões de Torres (1997) sobre a importância dos fatores endógenos à organização para o processo de construção e reconstrução dessa cultura.

Os resultados revelaram uma escola com um corpo docente maioritariamente feminino, com uma média de idade situada nos 41 anos, natural e com residência no concelho do Funchal, casado, possuidor do grau de licenciatura, pertencente ao Quadro da Escola, tendo a maioria entre 11 a 20 anos de serviço. Decorrente de imposições legais e organizacionais, grande parte dos docentes leciona entre uma a três turmas, tem horário letivo de 22 horas e já está na escola há mais de 11 anos. As razões apontadas para estar nesta escola são duas: gostar da escola e o facto de se situar perto da área de residência. Grande parte do tempo passado na escola fora do horário letivo deve-se, sobretudo, a razões de trabalho, seguindo-se razões de convívio. Mais de metade dos docentes referiu que exercia cargos; os que não tinham preferem continuar isentos. É provável que, com as alterações ao Estatuto da Carreira

Docente, esta preferência se modifique, uma vez que se prevê valorar, aquando da avaliação de desempenho, os docentes que exerçam cargos.

Em relação à socialização e convivialidade na escola, verificou-se que os docentes participaram com frequência nos convívios promovidos pela escola, que todos concordaram com a sua realização e referiram que contribuem para um bom clima de escola e melhoram relações entre colegas. Os resultados de Torres, (1997), confirmam que os convívios e as sociabilidades concorrem, de forma proeminente, para a construção da cultura organizacional e como meio de difusão e intercâmbio cultural. A difusão passa também pelo estímulo do Conselho Executivo, do Conselho Pedagógico e do Corpo Docente. São estes órgãos que, efetivamente, dinamizam a cultura da escola. O facto de o Conselho da Comunidade Educativa ter sido apontado em último lugar, deve suscitar um polo de debate e reflexão no interior da escola. A imposição, tentada através de dispositivos legais, de dar lugar de destaque à figura do Conselho da Comunidade Educativa não tem tido sucesso, em parte devido a constrangimentos organizacionais que não agilizam as práticas de atuação. Os docentes consideraram a divulgação das atividades no *site* da escola, a semana do departamento e os momentos de descontração e convívios como as atividades promotoras da cultura, quer no interior quer no exterior da escola.

Caraterizar a cultura organizacional da escola coloca algumas dificuldades, atendendo a que os atos percetivos têm, além das componentes sensoriais, componentes cognitivas e afetivas (Neves, 2000). Daí, terem-se registado algumas dispersões ou indefinições em algumas respostas.

A forma como se partilha a cultura organizacional é fulcral para o estabelecimento de relações e interações sendo os ambientes homogéneos mais propícios a que tal aconteça. Os docentes percecionaram a cultura organizacional como sendo partilhada de forma homogénea (59,2%), em coexistência com um formato ambíguo ou fragmentador (29,6%), revelando-se a complementaridade presente nas organizações de que fala Torres (2004). Constatou-se ainda que a idade exercia influência na forma de percecionar o grau de partilha existindo uma relação, estatisticamente significativa, entre as duas variáveis.

No interior das organizações, podem desenvolver-se culturas diferenciadas pelo facto de aquelas serem integradas por grupos, potencialmente em conflito, com diferentes centros e relações de poder (Vala et al., 1988). Admite-se que a partilha possa não ser consensual, dando lugar a três tipos de manifestações: integradora,

quando o grau de partilha é elevado; diferenciadora, quando o grau de partilha se confina a um grupo dando lugar às subculturas e fragmentadora, quando o grau de partilha é a nível individual. Torres enuncia (2004) que a hegemonia, numa visão integradora, pode tornar-se redutível por fazer sobressair apenas os comportamentos convergentes, formatados a partir de regras e que cristalizam os sistemas partilhados pelos atores. Este cenário concorre para que haja ausência de conflito. A matriz da cultura organizacional foi apontada como sendo, essencialmente, culturas de grupo (42,3%), seguindo-se cultura única (25,4%) e reminiscências de múltiplas culturas (15,5%). Confirma-se o pressuposto referido no início da investigação de que a escola desenvolve várias culturas no seu interior, considerando as redes diversificadas de interações (Vala et al., 1988).

Atendendo a que as organizações são realidades plurais, os docentes perspetivaram a emergência de subculturas, provenientes do ciclo de ensino e do grupo disciplinar. A observação da sala de professores, sobretudo nos períodos de intervalo, confirmou este resultado. Este é o espaço privilegiado da observação, uma vez que se entende ser o local onde a escola informal se manifesta e onde os professores livremente se expressam. A multiplicidade cultural aportada por cada um dos presentes vai interagir com o “outro”. Regra geral, é nas salas de professores que se formam os grupos, seja por formação, cargos ou função, seja por afinidades pessoais, socioeconómicas, culturais, religiosas, etc., com forte possibilidade de originarem subculturas. Pela observação experienciada, a sala de professores apresenta uma configuração bipartida: de um lado, ficam os docentes de 2º ciclo e do outro, os de 3º ciclo, percebendo-se que a idade, a classe social de origem, o à-vontade com as novas tecnologias e a diferenciação ideológica não ditam as subculturas.

Os docentes revelaram-se empenhados e comprometidos com os objetivos e valores preconizados pelo PEE, sendo de destacar os objetivos relacionados com a *Promoção da qualidade do ensino* e o da *Promoção de condições de segurança e bem-estar*. Como valores, os docentes destacaram a *Responsabilidade*, o *Cumprimento de normas de cidadania* e o *Rigor/Disciplina*. Confirmou-se a existência de relações entre o comprometimento com os objetivos do PEE e a perceção dos docentes em relação ao tipo de cultura, verificando-se que os docentes que valorizaram os objetivos de *Promoção da interatividade entre a escola e a*

comunidade local também valorizaram a Cultura de Apoio. Consta-se ainda uma relação entre os docentes que valorizam os valores de *Rigor/Disciplina* e a Cultura de Objetivos.

Os dados recolhidos indiciam que a escola tem autonomia, o que se coaduna com outras perceções dos docentes, como sejam os incentivos à livre iniciativa e à criatividade, as práticas de trabalho flexíveis, a ausência de tensão no ambiente de trabalho, a satisfação com o seu horário e o bom funcionamento dos canais de comunicação entre pares. O facto de os docentes, em grupo, manifestarem a sua preferência pelo horário, nomeadamente os cargos, a continuidade pedagógica, o turno (manhã, tarde ou misto), o ano de escolaridade e o nível (caso das línguas estrangeiras) aporta o interesse, de ambas as partes (órgão de gestão e docentes), em evitar o conflito e proporcionar um bom ambiente de trabalho. A *grande família* atua com cooperação e interdependência apoiada nas relações informais e evitando o conflito e o mal-estar, como veicula Thurler (1994).

A escola formaliza o papel que compete aos seus membros, através de regulamentos e regimentos que regulam e estruturam as tarefas, hierarquizam e formalizam as relações e ditam o clima da organização (Neves, 2000). Os docentes consideraram acentuada a demarcação hierárquica, ou seja, os papéis estão bem definidos, o que se coaduna com a Cultura de Regras.

A maior parte dos professores não tem opinião sobre o reconhecimento da comunidade local pelo ensino que a escola oferece. É provável que as razões se encontrem nos poucos contactos vindos da comunidade em relação ao trabalho dos professores. De uma maneira geral, os contactos mais frequentes são dos diretores de turma com os encarregados de educação e o Conselho da Comunidade Educativa que tem representantes da comunidade. De realçar que o reconhecimento e o prestígio da profissão são conferidos pela comunidade local pelo que a Escola poderá, ou não, questionar esse aspeto.

Segundo Schein (1992), liderança e cultura são as duas faces da mesma moeda, ou seja, são indissociáveis. O líder conduz, envolve, desenvolve e consolida a cultura. Na escola, a liderança tem vários protagonistas, uns com mais influência do que outros, dependendo da dinâmica e da atuação de cada um. Nesta pesquisa, os docentes indicaram a liderança como influenciadora da cultura de escola, nomeadamente, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e os Docentes.

Também esperam que seja o Conselho Executivo a dar as diretrizes para execução de tarefas.

Registou-se, entre os docentes, um sentimento de pertença e um sentido de unidade, corroborado pelas respostas positivas da maioria que diz “vestir a camisola” e partilhar os valores que suportam a escola. Nesta linha de congruência, a maioria dos docentes disse que se identificava com a cultura da escola. Assim, também se compreende que o sentido de coesão seja manifestado no reconhecimento e admiração pelo trabalho desenvolvido por alguns dos colegas e pela participação nas atividades extracurriculares quando fora do horário de trabalho. Apesar da falta de tempo para trabalharem em conjunto, os docentes identificaram uma cultura de colaboração e de trabalho no grupo e valorizaram as práticas de reflexão e discussão entre docentes. Contudo, a preparação de aulas parece ser uma tarefa solitária. Segundo Arends (1995) a profissão docente é solitária: está-se só na sala de aula, a qual, equiparada a uma célula, enfatiza a ideia de isolamento. Tendo os docentes apontado uma cultura de colaboração positiva e coesa, entende-se esta perceção como fazendo parte da esfera individual de cada um que vê a sua aula como o seu reduto.

Os docentes valorizaram a liberdade para exprimir opiniões diferentes e sentiram que o seu trabalho era estimulante e motivador. Verificou-se que havia um investimento na formação contínua e na leitura e pesquisa sobre assuntos educacionais. Os docentes percecionaram o reconhecimento do seu trabalho pelos colegas e constatou-se que a variável da classe etária compreendida entre os 41 e os 50 anos influencia a perceção da cultura de Inovação.

A escola da atualidade, além de formar cidadãos, tem de cumprir determinadas metas, mormente as relacionadas com resultados. Cada vez mais, a escola e o seu corpo docente sentem as mesmas imposições ou coações do mundo empresarial, em que é premente mostrar resultados, produtividade e *performatividade*. Pretende-se que a qualidade da escola seja medida pela sua eficácia, pelos resultados que apresenta. Exige-se às escolas as mesmas dinâmicas e ditames do mercado de trabalho e do mundo económico. De acordo com Torres (2004), é desta tensão que nasce o poder da cultura organizacional, perspetivado como interlocutor privilegiado. Os docentes inquiridos demonstram empenho em desenvolver um trabalho de qualidade, independentemente das condições, assumindo que discutir estratégias e

planificar em grupo constituem metodologias imprescindíveis nos contextos de *performatividade*. Motivar os alunos para o sucesso académico é um valor perçecionado pelos docentes e que reúne consenso.

Os docentes com mais tempo de serviço são reconhecidos, pela maioria, como mais dedicados ao serviço, especulando-se que possa estar relacionado com o facto de terem uma maior disponibilidade para com a organização, uma vez que, implicitamente, também têm uma menor carga letiva.

As escolas sentem, cada vez mais, o peso de uma burocracia que impõe uma cultura de papéis seja pelo lado positivo (quando são úteis e ajudam na orgânica da escola) seja pelo lado negativo (quando constituem mera formalidade). Em termos burocráticos, os participantes demonstraram que eram cumpridores dos prazos estipulados. Quanto a aspetos formais da organização, os docentes conhecem a legislação e os regulamentos da escola. Assim, avisam sempre que vão faltar e deixam material para as aulas de substituição.

A falta de assiduidade é um assunto melindroso, quiçá *tabu*, entre a classe docente, pois envolve o código de ética de cada um. Os docentes preferem a indefinição quanto à equidade de tratamento num docente assíduo ou que falte.

O desempenho de cargos faz parte da agenda dos docentes, com maior ou menor gosto e apetência pelos mesmos, sendo na maioria, resultante de uma eleição e outros de nomeação. Manter-se ou não no cargo depende da vontade dos colegas e do órgão de gestão, pelo que a competência é um pressuposto nas duas formas de assunção de cargos. Alguns docentes indicaram que havia longevidade no exercício de cargos. Os docentes consideraram que os cargos são para os professores com mais tempo de serviço.

Os resultados do inquérito apontaram para a influência do género na perçecção do tipo de cultura organizacional, perçecionando o género masculino uma Cultura de Apoio. Este tipo de cultura caracteriza-se pela colaboração, pelo trabalho em equipa, pelo sentido de partilha, pelo empenho e coesão das pessoas. No seu estudo, Nascimento (2009) descreve o sexo masculino como mais otimista e que se identifica mais com a cultura organizacional, quando comparado com o universo feminino.

Alguma angústia e incerteza marcam a atualidade dos docentes, sobretudo para os contratados. A relação estabelecida entre a variável situação profissional e tipo de cultura permite inferir que os docentes na situação profissional de Quadro de Zona Pedagógica tendem a dar mais importância à cultura de Objetivos, seguidos dos

contratados e por último dos professores do quadro de escola. A cultura de Objetivos privilegia a produtividade, o desempenho e o mostrar resultados. Neste contexto, poder-se-á especular que um professor, não pertencente ao quadro de escola, queira desenvolver um trabalho com as referidas características. Deteta-se ainda uma relação entre a situação profissional e a importância dada ao grau de partilha da cultura organizacional. A situação profissional também influencia a perceção do docente acerca da cultura organizacional da escola, ou seja, o docente do QZP apresenta resultados mais elevados na Cultura de Objetivos ($M=4,199$), seguindo-se os contratados com ($M=4,11$) e, por último, os do Quadro da Escola.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

Este capítulo propõe-se responder às questões formuladas, confirmar ou rejeitar as hipóteses, aferir o cumprimento de objetivos e apresentar uma síntese com as principais conclusões.

Recorde-se que o propósito da presente investigação foi desocultar alguns aspetos da cultura organizacional de escola, traduzido no seguinte problema: Quais as perceções que os docentes têm da cultura organizacional da sua escola? Na decorrência do problema, foram formuladas as seguintes questões e hipóteses:

Questão 1 – Na perspetiva dos docentes, que variáveis influenciam as perceções da cultura organizacional da escola?

H1 – As características pessoais e profissionais dos docentes influenciam a perceção da cultura organizacional.

Para a H1, confirma-se que as características pessoais e profissionais dos docentes influenciam a perceção da cultura organizacional. No âmbito das características pessoais foram identificadas as variáveis: género e idade; no âmbito das características organizacionais as variáveis: tempo de serviço, comprometimento com os objetivos e valores do PEE, frequência de convívios promovidos pela escola, desempenho de cargos e situação profissional. Descrevem-se, em seguida, as evidências encontradas no estudo.

Género: Verificou-se que os docentes do género masculino percecionam a cultura como uma Cultura de Apoio o que pressupõe a valorização de fatores como a partilha, a coesão, o trabalho em equipa e a colaboração. O estudo de Diogo (2009) concluiu que o género masculino era mais otimista do que o género feminino.

Idade: A idade influencia o modo de percecionar o grau de partilha da cultura organizacional. A relação estabelecida entre estas duas variáveis permite afirmar que quanto mais idade têm os docentes, mais estes percecionam a cultura como sendo uma cultura homogénea.

A idade influencia a forma de percecionar a matriz cultural da escola. Os docentes da faixa etária entre 31 e 40 anos percecionam, maioritariamente, uma

cultura única. A partir dos 41 anos, verifica-se que a tendência é para sentir a cultura como de grupo.

Encontrou-se uma relação entre a idade e a Cultura de Inovação, ou seja, os docentes na classe etária dos 41 aos 50 anos tendem a perceber a cultura como sendo de Inovação

Compromisso com os objetivos do Projeto Educativo: Os docentes que se sentem comprometidos com os objetivos do Projeto Educativo, nomeadamente com o objetivo da promoção da interatividade entre a escola e a comunidade local, percebem a cultura de Apoio.

Os docentes que se sentem **comprometidos com os valores do Projeto Educativo**, nomeadamente com os valores Rigor/Disciplina, valorizam a Cultura de Objetivos.

Frequência de convívios promovidos pela escola: Os docentes que frequentam os convívios promovidos pela escola tendem a valorizar as Culturas de Apoio, de Inovação e de Objetivos.

Desempenho de cargos: Os docentes que não desempenham cargos valorizam a Cultura de Regras.

Situação profissional: A situação profissional influencia a percepção do grau de partilha da cultura organizacional.

A situação profissional influencia a forma de perceber a matriz cultural da escola.

Os docentes do Quadro de Zona Pedagógica têm propensão para valorizar a Cultura de Objetivos.

Tempo de serviço: O tempo de serviço é uma variável que tende a influenciar o modo como os docentes percebem a matriz cultural da escola.

H2 – O grupo disciplinar determina a existência de subculturas na escola.

H3 – O ciclo de ensino determina a existência de subculturas na escola.

Os docentes indicaram a existência de subculturas na escola (45,1%) contra 29,6% que nega a sua existência. Na opinião dos docentes, a subcultura deriva do ciclo de ensino (71%) e do grupo disciplinar (68,7%).

No entanto, não se conseguiu provar a existência de relação entre as variáveis ciclo de ensino e existência de subculturas pelo que se refutam as hipóteses.

Questão 2 - Em que medida a socialização, através dos convívios, contribui para uma cultura organizacional da escola?

H4 – A frequência de convívios exerce influência sobre a percepção da cultura organizacional da escola.

A exemplo do que refere a literatura (Torres, 2004), a escola investe nas suas dimensões simbólicas, dinamizando cerimónias e outras iniciativas com o intuito de reforçar a sua identidade cultural. Nesta aposta, a escola evidencia a predileção pela perspectiva integradora (homogénea) como forma de assegurar a sua estabilidade.

A maioria dos docentes participa com regularidade e concorda com a sua existência, vendo-os como contributos para criar um bom clima de escola e melhorar relações entre colegas. O jantar de Natal é apontado como o momento mais importante, seguindo-se o jantar de encerramento das atividades letivas. Estes momentos de partilha e as interações produzidas constituem para Torres (2004) o berço e a forma (aqui entendida como molde) para a cultura organizacional de escola, como se depreende das palavras da autora:

E parece ser no âmbito destes contextos de sociabilidade, convívio e partilha de um certo ideário educativo e escolar, que se vão instituindo e cristalizando um conjunto de valores, crenças e representações, como formas de estar e fazer culturalmente significativas, enformando deste modo, *a cultura organizacional de escola*. (pp. 426-427).

Foram encontradas relações entre a participação em convívios e a Cultura de Objetivos (relação positiva moderada); entre a participação em convívios e a Cultura de Apoio (correlação moderada) e entre a participação em convívios e a Cultura de Inovação (correlação moderada). Tal significa que os docentes que participam nos convívios têm maior predisposição para aceitar os valores relacionados com produtividade, desempenho, eficiência, etc., pertencentes à Cultura de Objetivos. Também mostram recetividade para com os valores de colaboração, espírito de equipa e coesão próprios da Cultura de Apoio, assim como para os valores da

criatividade, flexibilidade, aquisição de conhecimentos constituintes presentes na Cultura de Inovação.

Questão 3 – No âmbito da sua atuação, que tipos de cultura, decorrentes dos valores organizacionais, são percecionados pelos docentes?

H5. Os docentes percecionam a cultura organizacional da escola como uma Cultura de Apoio.

Refuta-se em parte a hipótese atendendo a que se verifica a perceção de uma Cultura de Objetivos ($M=3,94$), seguida da Cultura de Apoio ($M=3,84$), da Cultura de Inovação ($M=3,81$) e, por último, da Cultura de Regras (3,24).

Atendendo ao exposto ao longo desta investigação no que se refere ao paradoxo da escola ter de dar resposta aos valores democráticos de cooperação, partilha, espírito de equipa e aos valores de mercado, como sejam, o mostrar resultados, o lugar no ranking dos resultados escolares e os bons desempenhos, é compreensível a existência destes tipos de cultura, que se completam e complementam, numa lógica de escola *bricolage* de que fala Gomes (1993).

O PEE também veicula a ideia de se dinamizar uma Cultura de Objetivos ao incentivar melhores desempenhos e elevadas *performances*.

Questão 4 - Como vivem os docentes a sua cultura de escola?

H6. A maioria dos docentes “veste a camisola da escola” e partilha os valores da organização.

Confirma-se a hipótese de que a maioria “veste a camisola da escola” (63 docentes) e “partilha os valores da organização” (67 docentes). Ao nível das médias das respostas dadas para os itens do inquérito, os resultados são elevados para “Sinto que “visto a camisola da escola” ($M=4,32$), “Identifico-me com a cultura da escola” ($M= 4,01$) e “Partilho os valores que suportam a escola” ($M=4,31$). Está subjacente uma cultura de colaboração, assemelhando-se à *grande família* de que fala Thurler (1994). Os docentes veem a cultura como algo partilhado por todos, numa ótica de integração e coesão, onde a cultura de grupo assume um lugar de destaque.

Conclusões finais:

Os resultados obtidos permitem apontar as seguintes conclusões:

1. A percepção da cultura organizacional é influenciada pelas variáveis: género, idade, tempo de serviço, frequência de convívios, situação profissional; desempenho de cargos; comprometimento com os valores do PEE e comprometimento com os objetivos do PEE.

2. Os docentes percecionaram a cultura organizacional como homogénea, nos modos de partilha, mas com traços de ambiguidade, coexistindo num ambiente de multiperspetivação. Este resultado não se coaduna totalmente com o descrito por Torres (2004) de que a perspetiva integradora tinha maior expressão no ensino não superior, enquanto os estudos no ensino superior encontraram grande prevalência na perspetiva diferenciadora e múltiplas perspetivas.

Na matriz cultural, os docentes dividiram-se nas suas respostas: apesar de assinalarem a evidência da cultura de grupo, também indicaram a cultura única e múltiplas culturas. As subculturas existentes são percecionadas como provenientes do ciclo de ensino e do grupo disciplinar, facto que até uma observação menos atenta pode detetar. Contudo, o estudo correlacional não permitiu estabelecer uma relação entre as subculturas e sua proveniência.

3. Os convívios, na decorrência dos processos de socialização da escola, são entendidos como dimensões simbólicas do reforço de laços e de identidade, apresentando elevados índices de participação. Concluiu-se que os docentes que participam nos convívios tendem a valorizar os pressupostos da Cultura de Objetivos, da Cultura de Apoio e da Cultura de Inovação.

4. Na percepção dos docentes prevalece uma Cultura de Objetivos e uma Cultura de Apoio, correspondendo às exigências impostas à escola atual: é o local de partilha, de colaboração, de ensinamentos democráticos mas também o *locus* de produtividade, do mostrar resultados numa vertente empresarial de eficiência e eficácia do agrado das esferas neoliberais.

Futuras investigações

1. Considera-se pertinente estudar a organização na perspectiva de outros atores organizacionais, de forma a obter uma visão do conjunto;
2. Explorar e relacionar os estilos de liderança com a cultura organizacional, atendendo aos novos contextos de mudança, tanto na docência como na própria organização, poderá ser um desafio assim como estudar em que moldes e qual a extensão da influência da liderança na cultura organizacional de escola;
3. Verificar o impacto da cultura organizacional no desempenho dos alunos é um tema recorrente em estudos estrangeiros mas com pouca expressão no panorama organizacional português;
4. Analisar o impacto da idade na perceção da cultura organizacional de escola;
5. Explorar as implicações da situação profissional dos docentes na cultura organizacional de escola.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Almeida, J. F. (1990). *A investigação nas técnicas sociais* (4ª edição). Lisboa: Presença. (pp. 92-123).
- Arends, R (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beare, H. ; Caldwell, B ; Millikan, H. (1989). *Creating an excellent school*. London : Routledge.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria organizacional, estruturas e pessoas* (6ª edição). Lisboa: ISCSP.
- Bilhim, J. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos* (2ª edição). Lisboa: ISCSP.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Campos, P. (2000). Avaliação do desempenho dos professores. In S. N. Jesus, P. Campos; V. Alaiz, & J. Matias Alves, *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Colocar a editora: e local da edição
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación, 1-9*
Retirado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>.
- Chambel, M. J. & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração nos Novos Tempos* (6ª edição). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Chorão, F. (1992). *Cultura organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. (2008). Estudos Correlacionais em Educação: Potencialidades e limitações. *Psicologia Educação e Cultura*. Vol. XII, nº 1, pp. 143-169). Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/8549>
- Cruz, M. et al. (1988). A situação do professor em Portugal. Relatório da comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. *Análise Social*, 103-104, 1187-1293.
- Deal, T. & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: the heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Estêvão, C. & Afonso, A. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional – Profissionalidade docente nos ensinos público e privado. *Inovação - Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 2 - 3, pp. 155-165.
- Ferreira, A. & Hill, M. (2007). Diferenças de cultura entre instituições de ensino público e privado: um estudo de caso. *Psicologia (online)*, 21,7-26. Retirado de: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/psi/v21n1/v21n1a02.pdf>
- Ferreira, J. (1996). *Cultura organizacional: práticas de gestão de recursos humanos* (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.12/512>.
- Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Amadora: McGraw-Hill.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pelago.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (5ª edição). Loures: Lusociência.
- Freitas, M. E. (1991). Cultura organizacional - grandes temas em debate. *Revista de Administração de Empresas*, 31 (3),73-82.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000) *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. (2ª edição). Porto Alegre: Artes Médicas
- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional: comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gonçalves, C. (2011). *La cultura organizacional y las competencias de gestión en los sistemas de coordinación educativa artística en Madeira (Portugal)* (Tesis Doctoral). Retirado de: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=M00NbuF7c7M%3d&tabid=2817>.

- Guerra, M. S. (2003). *No coração da escola*. Porto: Asa Editores.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: software of the mind*. (2nd edition). McGraw-Hill: New York.
- Kent, P. (2006). Finding the missing jigsaw pieces: a new model for analysing school culture. *Management in Education*, 3, 24-30. Retirado de: <http://mie.sagepub.com/content/20/3/24>
- Lima, J. A. (2000). Questões Centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 59-103. Retirado de: www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC13/13-3-lima.pdf.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. (2ª edição). Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, A. & Reto, L. (1988). Cultura de empresa – moda, metáfora ou paradigma? *Dossier Cultura de Empresa, Revista de Gestão, nº II, III, pp. 27-37*. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10071/822>.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão - Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições Asa.
- Martin, J. (2004). Organizational culture. Research paper no. 1847. Retirado de: <http://gsbapps.stanford.edu/researchpapers/library/RP1847.pdf>.
- Monteiro, R. (2010). Profissionalidade e suas refracções. *Medi@ções – Revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, vol.1, nº2, 2010, pp. 5-11. Retirado de: http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/31/pdf_6.
- Nascimento, D. (2009). *Percepções de cultura e mudança organizacional* (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10316/13370>.
- Neves, J.M. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (s.d.) Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Retirado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.

- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de Mestrado – segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Rodrigues, S. (2012). *Conflicto, cultura y compromiso organizacional – un estudio en profesorado de las instituciones educativas de la Región Autónoma da Madeira* (Tesis Doctoral). Retirado de: http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=giyL_zSeh-c%3d&tabid=2817.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 034, pp94-103 . Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Sackmann, S. (1992). Culture and subcultures: an analysis of organizational knowledge. *Administrative Science Quarterly*, 37, 140-161. Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/2393536>.
- Sackmann, S. (2006). Assessment, Evaluation, Improvement: Success through Corporate Culture. Retirado de: <http://www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783892048824.pdf>.
- Sarmento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. (2^a edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2001, 6 de Julho). Professor: uma profissão? O papel da instituição formadora. *Tribuna da Madeira*. Recuperado de <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/Tribuna/ProfessorumaprofissaoOpapeldainstituicaoformadora.PDF>
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. (2^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires. Au-delà de l'individualisme? Retirado de: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1244
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo – Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola do secundário*.

Braga: Universidade do Minho.

Torres, L. (2011). Culturas de escola e excelência académica. In *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Corunha: Universidade de Ciências da Educação. Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/14449>

Vala, J., Monteiro, M. B., & Lima, M. L. (1988). Culturas organizacionais – uma metáfora à procura de teorias. *Análise Social*, 103-102, 663-687. Retirado de: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223031273C9hWP0yn5Fz71IY6.pdf>

Yin, R. (1994). *Case study Research. Design and Methods*. (2nd ed.). London: Sage Publications.

Legislação

Decreto Legislativo Regional n° 4/2000/M, de 31 de Janeiro, alterado pelo DLR n° 21/2006/M, de 21 de junho que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n° 17/2010/M, de 18 de agosto que alterou o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n° 6/2008/M, de 25 de fevereiro

APÊNDICES

Apêndice A. Tabela A1: Perspetivas de abordagem da cultura nas organizações segundo Sackmann

	<i>Cultura como variável</i>	<i>Cultura como metáfora</i>	<i>Cultura como constructo dinâmico</i>
Natureza da cultura	Integradora, homogénea, forte	Diferenciadora (subculturas)	Complexa (simultaneamente integradora, diferenciadora e fragmentadora)
Assunção acerca da cultura	Cultura como variável organizacional (pode ser manipulada)	Cultura como metáfora para a compreensão da vida na organização: a realidade da organização é construída social e simbolicamente	Cultura como constructo dinâmico; a realidade organizacional é socialmente construída e as organizações produzem culturas (também artefactos culturais)
Paradigma	Social factual/racional-mecanicista	Interpretativo	Pluralista
Interesses predominantes da cultura	Manipulação, ex.: gerindo, controlando e mudando a cultura para um melhor desempenho	Rico e profundo conhecimento de um ambiente cultural com enfoque organizacional	Compreensão do contexto cultural da organização para uma efetiva consciência da cultura de gestão
Avaliação da cultura e seus objetivos e propósitos	Enfoque nos questionários e ferramentas capazes de identificar (sub) variáveis que possam ser manipuladas	Etnografia, narrativas, entrevistas em profundidade, análise de discurso para obtenção de descrições ricas e particulares	Métodos variados: qualitativos e quantitativos; perceção e observação; triangulação

Fonte: Adaptado de Sackmann, 2006, pp. 23-24

Sackmann (1991, citado por Neves, 2000, p. 75) agrupa as diferentes abordagens da cultura organizacional em quatro conjuntos: o culturalista ou holístico; o funcionalista ou das manifestações; o simbólico-cognitivo e o construtivista. Na perspetiva culturalista, a cultura é entendida como um todo que engloba os aspetos visíveis (artefactos e comportamentos) e invisíveis (conhecimento

e emoção) e que se manifesta nos modos de pensar, sentir e agir. Esta perspetiva pressupõe o método etnográfico como forma de estudo, entendido como extremamente dispendioso em termos de tempo e profundidade de análise. Assim, só é possível investigar um aspeto que pode ser o lado visível e tangível da cultura ou o menos visível do querer conhecer o espaço cultural da organização. A estas hipóteses de estudo correspondem resultados que, apesar de aparentemente semelhantes, assentam em pressupostos diferentes: aferir o lado tangível é trata-la como variável que a organização *tem*, passível de ser gerida e controlada à semelhança de outra qualquer variável organizacional; os que dão ênfase aos aspetos menos tangíveis da cultura têm subjacente a ideia que a organização *é* cultura. A perspetiva funcionalista valoriza as manifestações tangíveis da cultura, como os comportamentos, artefactos e símbolos, assim como os significados que lhes estão associados. A ênfase é colocada na maneira de fazer as coisas. Os comportamentos verbais (histórias, mitos, lendas, slogans, rituais e cerimónias) são bastante valorizados pela carga simbólica que transmitem. A cultura organizacional é entendida como uma variável entre outras e decifrar a cultura obriga a um trabalho de interpretação, suscetível de erros. A perspetiva cognitiva coloca as ideias, valores, normas e crenças como centro nevrálgico da cultura podendo ser apreendidos através da interação social. Esta perspetiva agrupa os estudos em dois conjuntos: um, mais abstrato, cognitivo, identifica-se pela partilha de significados; outro, menos abstrato e mais operacional, vê a cultura como uma partilha de valores, normas, expectativas e crenças pelos membros do grupo. O contributo de Hofstede encontra-se no primeiro grupo; Schein, no segundo. Na perspetiva construtivista, a cultura surge como resultado de uma construção social, ou seja, a atribuição de um significado ou sentido a um evento organizacional é um fenómeno coletivo. As perceções, os conhecimentos e os juízos de valor sobre os factos interagem com as manifestações da cultura criando um mapa cognitivo. É este mapa que, influenciando as pessoas no seu contexto de trabalho na maneira de agir, sentir e pensar, as auxilia na atribuição de significado às coisas. Neves (2000) refere as mais-valias dos mapas cognitivos como sendo o seu carácter de estabilidade e dois atributos funcionais: o de integrador por permitir uma base comum de pensar, sentir e atuar; e o de redutor da incerteza e ansiedade, por indicar às pessoas o que é apropriado ou não fazer.

Apêndice B – Tabela B1: Síntese dos trabalhos nacionais produzidos no âmbito da cultura organizacional na escola com influência no presente estudo

Estudos nacionais:

Autor/Data	Título/ Perguntas de investigação	Metodologia	Conclusões
<p>Gomes, R. 1993</p> <p>(Nota: publicação adaptada da tese de mestrado)</p>	<p><i>Culturas de escola e identidades dos professores</i></p> <p>parte do pressuposto:</p> <p>- as escolas por envolverem redes diversificadas de interação social e modalidades de interface e integração podem desenvolver múltiplas culturas no seu interior</p> <p>pretende examinar a</p>	<p>Abordagem interpretativa, aproximando-se do estudo de caso</p> <p>Comparação entre liceu e esc. técnica (industrial)</p> <p>1º Análise documental, observação não participante</p> <p>2º Entrevistas (obter informações sobre crenças, valores)</p> <p>3º Questionários</p>	<p>Fala em modos culturais mais do que cultura organizacional (depende da ordem negociada, dos vários poderes ou culturas organizacionais)</p> <p>Identifica quatro cenários para a construção das organizações escolares</p> <p>Escola “bricolage” feita de muitas escolas:</p> <p>Escola cívica – cumprir o Estado</p> <p>Escola doméstica – faz depender da posição família / hierarquia</p> <p>Escola industrial e de mercado – resultados /eficácia</p> <p>Várias formas de reproduzir as culturas profissionais: individualismo extremo, colegialismo profissional, solidariedade e diferenciação (...) confirmando que nem</p>

	escola secundária e o comportamento dos seus atores		sempre colegialismo é sinónimo de profissionalismo e o individualismo sinónimo de funcionarização Construção de identidades profissionais dos professores com efeitos contraditórios
Sarmiento, M. 1994 (Nota: publicação adaptada da tese de mestrado)	<i>A vez e a voz dos professores.</i> -Que elementos e conteúdos das culturas organizacionais são dominantes entre os professores primários portugueses?	Dimensão exploratória Através das narrativas publicadas em jornais e revistas escola primária ou os valores, assunções, crenças e pressupostos dos professores primários portugueses, enquanto membros de organização-escola, que facetas assumem, que conteúdos têm e até que ponto são partilhados por eles?	Cultura de clube (modelo de Handy) e cultura de tarefa emergente (a força do grupo) . a realidade organizacional e simbólica das escolas primárias: heterogeneidade e complexidade; . há diferenciação de culturas organizacionais (...) 3 culturas com considerável expressão entre os professores, ainda que desigualmente representadas. Não há hegemonia.
Torres, L 1997 (Nota: publicação adaptada da tese	<i>Cultura organizacional escolar – Representações dos professores numa escola portuguesa</i>	Liceu (ensino secundário) centenário Procura influência de fatores de diversa natureza na construção das representações dos professores, assim	- os convívios e as sociabilidades escolares assumiram proeminência como principal dimensão explicativa e indiciadora de determinadas especificidades representacionais dos professores – <i>plasticidade</i>

<p>de mestrado)</p>	<p>- Se à luz da realidade escolar estaremos mais próximos de uma cultura escolar ou, antes, de uma cultura organizacional escolar?</p>	<p>como, o seu grau de partilha</p> <p>Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> . como variável independente e externa; . como variável dependente e interna (<i>tem</i> uma cultura) <p>Inquérito com variáveis sociais; variáveis de sociabilidade; variáveis socioprofissionais; variáveis organizacionais</p> <p>Carácter exploratório e reflexivo</p> <p>Discernir o que é organizacional/escolar/social e avaliar a sua interdependência</p> <p>Considera que o peso das variáveis sociais, políticas, socioprofissionais, organizacionais e de sociabilidade escolar no processo de construção da cultura organizacional escolar apresenta variações múltiplas, de escola para escola, estando à partida condicionada pela dimensão escola, pelo grau de</p>	<p>organizacional;</p> <ul style="list-style-type: none"> - múltiplas influências dos fatores em análise, ou seja, os importância dos fatores endógenos no processo de construção e reconstrução das representações ; - relativo consenso em relação às finalidades educativas mas alguma diferenciação nos modos como a escola está organizada (pela metodologia adotada foi impossível verificar a fragmentação); - permanece a incógnita : se se partir do pressuposto de que a cultura organizacional escolar é social e organizacionalmente construída significará ou não estarmos em presença de um fenómeno de singularização da cultura de cada escola.
---------------------	---	--	--

		<p>rotatividade dos professores, pela especificidade da população docente e discente, entre outros fatores</p> <p>Hipóteses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a cultura organizacional é um processo social e organizacionalmente construído, não é recetáculo . atores escolares sofrem transformações nos seus sistemas de valores e representações originais e também reproduzem alterações <p>Combinatória de técnicas: consulta de processos e resultados dos inquéritos; Observação não participante; análise de documentos; resultados de outras investigações</p>	
<p>Nascimento, Diogo</p>	<p><i>Percepções de cultura e mudança organizacional</i></p> <p>Apresentar e descrever as percepções que os docentes têm da cultura, e os processos de mudança numa organização</p>	<p>Estabelecimento de ensino superior politécnico público com 20 anos</p> <p>Investigação pura</p> <p>Hipótese/investigação indutiva porque</p>	<p>Grau de partilha</p> <p>Cria uma identidade, uma referência para os sujeitos</p> <p>Não conclui sobre a existência de uma matriz cultural única; existem múltiplas – diferenciação</p>

<p>Dissertação de mestrado 2009</p>	<p>educativa de ensino superior politécnico.</p> <p>Qual a perceção/representação que os docentes têm da cultura, das suas características e manifestações, no interior de uma escola superior de educação?</p> <p>. que dimensões são de facto partilhadas numa organização, na perspetiva dos docentes? Existe uma cultura única, ou antes, culturas diferenciadas na organização? Até que ponto a cultura organizacional é algo consciente e intencional, ou pelo contrário, uma dimensão organizacional escondida no subconsciente? Qual o papel que a cultura exerce nas práticas quotidianas do espaço organizacional escolar? Qual a opinião que os docentes têm do processo de mudança na escola?</p>	<p>parte de observação e não de teorias</p> <p>Inquérito por questionário</p> <p>Variáveis: independente – docentes (a que se manifesta)</p> <p>Dependente – perceção da cultura organizacional escola (a que é medida ou registada)</p>	<p>Manifestações culturais não se traduzem pelas histórias, mitos e sagas, consequência da pouca longevidade das escolas</p> <p>Sugere ver as formas de revelação de cultura</p> <p>Confirma a existência de subculturas no interior da escola</p> <p>Resultantes de Departamento, habilitações académicas, categorias profissionais, modernização académica</p> <p>O sexo masculino é mais otimista e identifica-se mais com a cultura organizacional</p> <p>Reconhecem exercer um trabalho com qualidade, mas o seu potencial não é reconhecido. Manifestam total entrega mas colaboram pouco nas atividades extracurriculares</p>
---	---	--	--

Apêndice C: Cópia do questionário aplicado a todo o pessoal docente

Estimado(a) colega
Este questionário tem por objetivo recolher a sua opinião sobre a **cultura organizacional** desta escola. Ao responder ao questionário tenha em mente que a cultura organizacional de escola pressupõe um sentido de pertença e um passado de aprendizagem comum, manifestando-se através dos costumes, dos hábitos, dos rituais, das crenças e rotinas enraizadas e partilhadas pelos diferentes atores no seu ambiente de trabalho. Não existe uma cultura organizacional boa ou má; existe, sim, uma cultura individual que distingue as diferentes organizações escolares.
Esta investigação pretende caracterizar a cultura organizacional deste estabelecimento de ensino; logo, é importante que responda ao questionário de acordo com a sua opinião. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas, importa essencialmente a sua perceção e sinceridade em relação à cultura desta organização.
Os dados recolhidos destinam-se à realização de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional da Universidade da Madeira, sob a orientação do Prof. Dr. António Bento e coorientada pelo Prof. Dr. Henrique Costa Ferreira.
O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais.
Obrigada pela sua colaboração.

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. **Género:** Masculino Feminino 2. **Idade:** _____ anos.
3. **Naturalidade (Concelho):** _____ 4. **Residência (Concelho):** _____
5. **Estado civil:** Solteiro/a Casado/a Divorciado/a Viúvo/a União de facto
6. **Habilitações académicas:** Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento
7. **Situação profissional:** Quadro de escola QZP Contratado Destacado
8. **Tempo de serviço:** _____ anos. (até 31.8.2011) 9. **Grupo disciplinar:** _____
10. **Nível de ensino que leciona:** 2º ciclo 2º e 3º ciclo 3º ciclo
11. **Nº de turmas que leciona** _____ 12. **Nº de anos a lecionar nesta escola:** _____ anos.
13. **Em quantas escolas já lecionou (contando com esta):** _____
14. **Está nesta escola por:**
 Ser perto da área de residência Não ter outra escolha
 Gostar da escola Outra razão: Qual? _____
15. **O seu horário letivo é de:**
 14 horas 16 horas 18 horas 20 horas 22 horas
16. **Para além do seu horário letivo quanto tempo passa, por semana, na escola?**
 Menos de 3 horas 3 a 6 horas 7 a 10 horas Mais de 10 horas
17. **Indique os motivos para permanecer mais tempo na escola:**
 Convívio com os colegas. Trabalho outros. Quais? _____
18. **Desempenha algum cargo?**
 Sim Não
- 18.1. **No caso de não exercer qualquer cargo, gostaria que isso acontecesse?**
 Sim Não Não sei/Não responde

II – CULTURA ORGANIZACIONAL DE ESCOLA

1. Como caracteriza a cultura organizacional da sua escola, quanto à forma como é partilhada pelos docentes? (Deverá indicar uma única resposta.)

- Homogénea (cultura caracterizada pelo consenso de valores partilhados pelos membros da organização)
- Conflitual (existência de conflitos, dissensos e diferenciações culturais)
- Ambígua (permite diferentes interpretações, não havendo uniformidade de condutas)
- Não sabe/Não responde

(Questão adaptada de Nascimento, 2009)

2. Como identifica a cultura organizacional da sua escola quanto à sua identidade?

- Cultura única
- Culturas de grupo
- Múltiplas culturas
- Não sabe/Não responde

(Questão adaptada de Nascimento, 2009)

3. Considera que existem subculturas no interior da sua escola?

(*Subcultura* – quando um grupo desenvolve uma cultura própria mas comungando, no geral, dos pressupostos da cultura da organização)

- Sim
- Não
- Não sabe/Não responde

3.1. Caso tenha considerado a existência de diferentes subculturas no interior da escola, identifique a sua proveniência (pode assinalar até 3 opções):

- Ciclo
- Grupo disciplinar
- Idade
- À vontade com as novas tecnologias
- Diferenciação ideológica
- Classe social de origem

(Questão adaptada de Nascimento, 2009)

4. Classifique, de acordo com o grau de importância, o papel que os diferentes órgãos têm na difusão da cultura organizacional da escola. Use a seguinte escala:

1 – Nada importante 2 – Pouco importante 3 – Indiferente 4 – Importante 5 – Muito importante

	1	2	3	4	5
Conselho da comunidade educativa					
Conselho executivo					
Conselho pedagógico					
Grupo disciplinar					
Corpo docente					
Corpo discente					
Corpo não docente					

(Questão adaptada de Nascimento, 2009)

5. Classifique, de acordo com o grau de importância, o papel das diferentes iniciativas na promoção da cultura organizacional da escola. Use a seguinte escala:

1 – Nada importante 2 – Pouco importante 3 – Indiferente 4 – Importante 5 – Muito importante

	1	2	3	4	5
Organização da semana do departamento					
Visitas de estudo					
Parcerias /Protocolos com entidades locais					
Divulgação de atividades nos jornais					
Divulgação de atividades no site da escola					
Momentos de descontração e convívios					
Outras. Diga quais:					

(Questão adaptada de Nascimento, 2009)

6. A escola proporciona momentos de convívio entre os seus membros. Costuma participar?

- Nunca
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

6.1. No caso de não participar nos convívios, indique o motivo:

- Não gosto
- Prefiro ficar em casa
- Outro. Qual? _____

6.2. Concorda com a realização desses convívios?

- Sim
- Não. Diga porquê. _____

6.3. No caso de ter respondido afirmativamente, assinale até três razões que considera justificarem a existência dos convívios na escola.

- Melhorar relações entre colegas. Fomentar os momentos de festa e descontração.
 Criar um bom clima de escola. Promover relações de amizade.
 Promover o sentimento de partilha Outros. Quais? _____

7. Indique o seu grau de concordância em relação aos convívios promovidos pela escola.

Use a seguinte escala:

1- Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – nem concordo nem discordo 4 – Concordo 5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
Lanche início de ano letivo (docentes)					
Jantar início ano letivo (docentes)					
Missa do parto (comunidade educativa)					
Jantar de Natal (docente, não docente)					
Convívios final de período (docentes e alunos)					
Jantar fim ano letivo (docentes e não docentes)					
Confraternização Dia da Escola (docente e não docente)					

8. Como considera as relações entre:

	Formais	Informais	Não sabe/não responde
A gestão e os docentes			
Os docentes			
Os docentes e o pessoal não docente			
Os docentes e os discentes			
Os docentes e os encarregados de educação			

(Questão adaptada de Nascimento, 2009)

9. Com que frequência se relaciona com os outros docentes da escola fora do local de trabalho?

- Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

9.1. Assinale o tipo de atividade extraescola que desenvolve com os seus colegas (pode assinalar (x) mais do que uma opção):

Atividades culturais		Atividades sociais	
Atividades desportivas		Atividades lúdicas	

(Questão adaptada de Nascimento, 2009)

10. Assinale a sua posição em relação aos objetivos que a escola prossegue. Use a seguinte escala:

1- Nada importante 2 – Pouco importante 3 – Indiferente 4 – Importante 5 – Muito importante

	1	2	3	4	5
Promoção da qualidade de ensino, visando a formação do aluno					
Promoção de condições de segurança e bem-estar no espaço escolar.					
Valorização da participação e do espírito de equipa					
Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico.					
Cooperação entre os diversos serviços, estruturas e órgãos de administração e gestão escolar.					
Promoção da interatividade entre a escola e a comunidade local.					

11. Assinale a sua posição em relação aos valores que a escola promove. Use a seguinte escala:

1- Nada importante 2 – Pouco importante 3 – Indiferente 4 – Importante 5 – Muito importante

	1	2	3	4	5
Responsabilidade					
Rigor/Disciplina					
Cumprimento de normas de cidadania					
Empenho/Dedicação					

12. Tendo em conta a sua vivência nesta escola, refira o seu nível de concordância em relação a cada uma das afirmações que se seguem. Use a seguinte escala:

	5- Concordo totalmente				
	1	2	3	4	5
1 – Discordo totalmente					
2 – Discordo					
3- Nem concordo, nem discordo					
4 – Concordo					
A escola tem autonomia.					
A demarcação hierárquica na escola é acentuada.					
A livre iniciativa e a criatividade são incentivadas na escola.					
As práticas de trabalho são flexíveis.					
O ambiente de trabalho é tenso.					
Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes.					
Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade.					
Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador.					
A comunicação, entre docentes, é frequente.					
Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido.					
Sinto admiração pelo trabalho desenvolvido por alguns dos meus colegas.					
Os docentes participam nas decisões de âmbito pedagógico.					
Considero a sala de professores um espaço de trabalho.					
A escola é reconhecida na comunidade local pelo ensino que oferece.					
Sinto que na escola há um sentimento de pertença.					
Um docente assíduo ou que falte recebe o mesmo tratamento.					
Os professores com mais tempo de serviço são mais dedicados.					
Os cargos são desempenhados sempre pelos mesmos docentes.					
Os cargos são para os docentes com mais tempo de serviço.					
Os docentes têm pouco tempo para trabalharem em conjunto.					
As diretrizes para a execução de tarefas têm de vir do Conselho Executivo.					
Empenho-me nas tarefas docentes independentemente das condições de trabalho.					
Cumpro os prazos de entrega de trabalhos.					
Participo nas atividades extracurriculares quando fora do meu horário letivo.					
Aviso sempre que vou faltar.					
Deixo material para as aulas de substituição.					
Sinto que “visto a camisola da escola”.					
A liderança influencia a cultura da escola.					
Motivo os alunos para o sucesso académico.					
Discuto estratégias e planificações em grupo.					
Existe uma cultura de colaboração e trabalho no meu grupo.					
O meu horário de trabalho corresponde aos meus desejos.					
Partilho os valores que suportam a escola.					
Sinto que o meu trabalho é reconhecido pelos outros.					
Invisto na minha formação contínua.					
Leio e pesquiso sobre assuntos educacionais.					
Existem práticas de reflexão e discussão entre docentes.					
Na escola, defende-se a competência e o mérito no desempenho dos cargos.					
Identifico-me com a cultura de escola.					
Preparo as minhas aulas sozinho(a).					

Obrigada pela colaboração!
 Maria Luísa Ferreira

Apêndice D: Composição e caracterização dos diferentes órgãos (de gestão, direção e administração e gestão intermédia)

Tabela D1: Caracterização do Conselho da Comunidade Educativa (docentes).

Cargo	Género	Idade	Grupo de recrutamento	Tempo de serviço (anos)	Tempo na escola (anos)	Tempo no cargo (anos)
Docente	Fem.	59	220	32	14	11
Docente	Fem.	54	330	23	14	11
Docente	Masc.	50	420	26	14	11
Docente	Fem.	53	200	30	14	2
Docente	Fem.	49	620	26	14	2
Docente	Masc.	60	240	36	14	2
Docente	Masc.	56	300	34	12	2
Docente	Masc.	56	300	20	13	2

Tabela D2: Caracterização dos membros do Conselho Executivo.

Cargo	Género	Idade	Grupo recrutamento	Tempo de serviço	Anos na escola	Anos no cargo
Presidente	masc.	50	420	26	14	11
Vice-presidente	fem.	49	330	24	13	11
Vice-presidente	fem.	46	220	22	11	6
Assessor	masc.	42	500	22	14	8

Tabela D3: Caracterização dos membros do Conselho Pedagógico

Cargo Coordenador	Género	Idade	Grupo recrutamento	Tempo de serviço	Antiguidade na escola	Antiguidade no CP
Departamento de Línguas	Fem.	54	300	23	14	11
Departamento de Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias	Fem.	51	520	28	12	11
Departamento de Ciências Humanas e Sociais	Fem.	53	290	26	14	2
Departamento de Expressões	Masc.	61	240	36	14	5
Coordenadora de Ciclo (2º ciclo)	Fem.	49	200	22	11	10
Coordenadora de Ciclo (3º ciclo)	Fem.	51	520	25	10	5
Presidente do Conselho Comunidade Educativa	Fem.	59	220	32	14	11
Presidente do Conselho Executivo	Masc.	50	420	23	14	11

Tabela D4: Caracterização dos Delegados de Disciplina dos 2º e 3º ciclos

Disciplina/ciclo		Género	Idade	Grupo Recrutamento	Tempo de serviço	Tempo na escola	Tempo no cargo
2º ciclo	Língua Portuguesa	Fem.	59	200	32	14	12
	História e Geografia de Portugal	Fem.	49	200	23	12	11
	Inglês	Fem.	54	220	30	14	2
	Ciências Naturais	Fem.	48	230	23	14	3
	Matemática	Fem.	42	230	15	5	1
	Educação Visual e Tecnológica	Masc.	61	240	36	14	7
	Educação Musical	Masc.	50	250	17	9	2
	Educação Física	Masc.	55	260	31	14	2
	Educação Moral Religiosa Católica	Fem.	53	290	26	14	10
3º ciclo	Língua Portuguesa	Fem.	44	300	20	14	5
	Francês	Fem.	46	320	22	8	5
	Inglês	Fem.	54	330	23	14	11
	História	Fem.	55	400	33	13	13
	Geografia	Fem.	46	420	25	5	2
	Matemática	Masc.	42	500	21	14	14
	Físico-Química	Fem.	39	510	12	7	5
	Ciências da Natureza	Fem.	51	520	28	12	12
	Educação Tecnológica	Masc.	42	530	8	7	2
	Informática	Masc.	34	550	6	4	4
	Educação Visual	Fem.	49	600	29	13	10
	Educação Física	Fem.	49	620	26	7	5

Tabela D5: Distribuição dos docentes por departamento e por disciplina

Departamento	Disciplinas/Nº docentes por disciplina	Nº de docentes por departamento
Departamento de Línguas	2º ciclo Língua Portuguesa: 8 Inglês: 5	29
	3º ciclo Língua Portuguesa: 7 Francês: 4 Inglês: 5	
Departamento de Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias	2º ciclo Ciências Naturais e Matemática: 10	36
	3º ciclo Matemática: 8 Ciências da Natureza: 5 Físico-Química: 6 Educação Tecnológica: 4 Informática: 3	
Departamento de Ciências Humanas e Sociais	2º ciclo História e Geografia de Portugal: 6 Educação Moral Católica Religiosa: 2	15
	3º ciclo História: 4 Geografia: 3	
Expressões	2º ciclo Educação Visual e Tecnológica: 10 Educação Musical: 2 Educação Física: 4	23
	3º ciclo Educação Visual: 3 Educação Física: 4	

Apêndice E: *Caraterização do pessoal não docente, por género, idade, habilitações literárias e tempo de serviço*

		Técnico Superior	Carreiras especiais	Assistente Técnicos	Assistente Operacional	Total
Sexo	Masc.	0	1	1	5	7
	Fem.	1	0	13	27	41
Idade (Anos)	Até 25	0	0	0	0	0
	De 26-35	1	0	2	1	4
	De 36-45	0	1	4	2	7
	De 46-50	0	0	5	10	15
	+50	0	0	3	19	22
Habilitações Literárias	1º ciclo	0	0	0	13	13
	2º ciclo	0	0	1	9	10
	3º ciclo	0	0	3	6	9
	11º ano	0	0	2	1	3
	12º ano	0	1	7	2	10
	Licenciatura	1	0	1	1	3
Tempo de serviço (anos)	até 5	0	0	1	1	2
	entre 5 e 9	1	0	1	3	5
	entre 10 e 14	0	0	4	11	15
	entre 15 e 19	0	1	2	6	9
	entre 20 e 24	0	0	2	3	5
	entre 25 e 29	0	0	3	4	7
	mais de 30	0	0	1	4	5

Fonte: Balanço Social de 2011

Apêndice F: Agregação das proposições da questão nº 12 (parte II) do inquérito por tipos de cultura

Tipo de cultura	Questão	Nº de itens
<p style="text-align: center;">APOIO</p> <p><u>Valoriza:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Cooperação . Participação . Confiança . Sentimento de pertença . Trabalho de grupo . Espírito de grupo . Bem estar entre as pessoas . Envolvimento entre as pessoas . Lealdade . Coesão 	<p>A comunicação, entre docentes, é frequente.</p> <p>Sinto admiração pelo trabalho desenvolvido por alguns dos meus colegas.</p> <p>Sinto que na escola há um sentimento de pertença.</p> <p>Participo nas atividades extracurriculares quando fora do meu horário letivo.</p> <p>Sinto que “visto a camisola da escola”.</p> <p>Existe uma cultura de colaboração e trabalho no meu grupo.</p> <p>Partilho os valores que suportam a escola.</p> <p>Identifico-me com a cultura de escola.</p> <p>O ambiente de trabalho é tenso.</p> <p>Preparo as minhas aulas sozinho(a).</p> <p>Os docentes têm pouco tempo para trabalharem em conjunto.</p>	11
<p style="text-align: center;">INOVAÇÃO</p> <p><u>Valoriza:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Flexibilidade . Crescimento . Aquisição de recursos . Criatividade . Capacidade adaptativa . Recetividade à mudança 	<p>Tenho liberdade para expressar opiniões diferentes.</p> <p>A livre iniciativa e a criatividade são incentivadas na escola.</p> <p>Invisto na minha formação contínua.</p> <p>Leio e pesquiso sobre assuntos educacionais.</p> <p>Existem práticas de reflexão e discussão entre docentes.</p> <p>A escola é reconhecida na comunidade local pelo ensino que oferece.</p> <p>Sinto que o meu trabalho é estimulante e motivador.</p> <p>As práticas de trabalho são flexíveis.</p> <p>Considero a sala de professores um espaço de trabalho.</p>	9
<p style="text-align: center;">REGRAS</p> <p><u>Valoriza:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Segurança . Ordem . Regras . Hierarquia . Sistemas de informação e controle . Normas de funcionamento . Procedimentos 	<p>A demarcação hierárquica na escola é acentuada.</p> <p>As diretrizes para a execução de tarefas têm de vir do Conselho Executivo.</p> <p>Aviso sempre que vou faltar.</p> <p>Os cargos são desempenhados sempre pelos mesmos docentes.</p> <p>Um docente assíduo ou que falte recebe o mesmo tratamento.</p> <p>Os cargos são para os docentes com mais tempo de serviço.</p> <p>Deixo material para as aulas de substituição.</p> <p>O meu horário de trabalho corresponde aos meus desejos.</p> <p>Os docentes participam nas decisões de âmbito pedagógico.</p>	9
<p style="text-align: center;">OBJECTIVOS</p> <p><u>Valoriza:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Produtividade . Desempenho . Alcance dos objetivos . Eficiência . Maximização dos recursos . Controle 	<p>Motivo os alunos para o sucesso académico.</p> <p>Discuto estratégias e planificações em grupo.</p> <p>Os docentes esforçam-se por desenvolver um trabalho de qualidade.</p> <p>Empenho-me nas tarefas docentes independentemente das condições de trabalho.</p> <p>Os professores com mais tempo de serviço são mais dedicados.</p> <p>Cumpro os prazos de entrega de trabalhos.</p> <p>Na escola, defende-se a competência e o mérito no desempenho dos cargos.</p> <p>Os docentes sentem que o seu potencial é devidamente reconhecido.</p> <p>Sinto que o meu trabalho é reconhecido pelos outros.</p>	9

Apêndice G: Tabelas do estudo de variáveis sem relações estatísticas

O estudo das variáveis “frequência de convívios fora da escola”, “nível de ensino”, “departamento curricular”, “tempo passado na escola além do horário letivo” apresenta os resultados que se seguem.

No sentido de analisar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a percepção da cultura organizacional e a frequência dos relacionamentos extra escola, procedeu-se à realização das correlações de *Pearson*, sendo os resultados apresentados na Tabela G1.

Tabela G1

Correlações entre as dimensões da cultura organizacional e a frequência dos relacionamentos extra escola

	Objetivos	Apoio	Inovação	Regras
Frequência dos relacionamentos extra escola	0,174	0,216	0,131	-0,029

A análise dos resultados das correlações de *Pearson* apresentados na Tabela G1 permite inferir que não existe relação entre a frequência dos relacionamentos extra escola e a percepção que os docentes têm acerca da cultura organizacional.

Considerou-se, ainda, importante analisar a influência do nível de ensino que é lecionado pelos docentes na percepção da cultura organizacional. Os resultados são apresentados nas Tabelas G2, G3 e G4.

Tabela G2

Teste de independência para as variáveis identidade da cultura organizacional e o nível de ensino que leciona

			Matriz cultural				<i>Qui-Quadrado</i>		
			Cultura única	Cultura de grupo	Múltiplas culturas	Não sabe/Não Responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Nível de ensino que leciona	2ºciclo		5	9	4	5	2,191	6	0,901
	3ºciclo		11	17	6	7			
	Ambos		2	4	1	0			

Tabela G3

Teste de independência para as variáveis grau de partilha e nível de ensino que leciona

			Grau de partilha				<i>Qui-Quadrado</i>		
			Homogénea	Conflitual	Ambígua	Não sabe/Não Responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Nível de ensino que leciona	2ºciclo		17	1	2	3	10,569	6	0,103
	3ºciclo		21	1	17	2			
	Ambos		4	1	2	0			

Tabela G4

Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e o nível de ensino que leciona

			Existência de subculturas			<i>Qui-Quadrado</i>		
			Sim	Não	Não sabe/Não responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Nível de ensino que leciona	2ºciclo		8	7	8	2,288	4	0,683
	3ºciclo		21	12	8			
	Ambos		3	2	2			

Tabela G5

Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para as dimensões de percepção da cultura organizacional em função do nível de ensino que leciona

Dimensões	Nível de ensino que leciona						Kruskal-Wallis		
	2ºciclo		3ºciclo		Ambos				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Apoio	3,86	0,33	3,85	0,36	3,74	0,43	0,766	2	0,682
Inovação	3,77	0,39	3,81	0,35	3,92	0,55	0,324	2	0,850
Regras	3,20	0,27	3,24	0,31	3,43	0,32	2,424	2	0,298
Objetivos	3,96	0,37	3,91	0,33	4,06	0,55	0,554	2	0,758

Os resultados apresentados nas Tabelas G2, G3, G4 e G5 mostram que o nível de ensino que cada docente leciona não exerce influência na sua percepção sobre o grau de partilha ($X^2=10,569$; $p=0,103$), não exerce influência na sua percepção acerca da identidade da cultura organizacional ($X^2=2,191$; $p=0,901$), não exerce influência na sua percepção acerca da existência de subculturas ($X^2=2,288$; $p=0,683$), e também não exerce influência na percepção do tipo de cultura organizacional visto o valor de p ser sempre superior a 0,05: Apoio ($X^2=0,766$; $p=0,682$), Inovação ($X^2=0,324$; $p=0,850$), Regras ($X^2=2,424$; $p=0,298$), Objetivos ($X^2=0,554$; $p=0,758$). Neste sentido, podemos afirmar que o nível de ensino em que cada docente leciona não exerce qualquer influência, estatisticamente significativa, na percepção da cultura organizacional.

No sentido de aferir a influência da área de ensino na percepção da cultura organizacional, procedeu-se à realização do teste de independência entre as variáveis grau de partilha e departamento, existência de subculturas e departamento e matriz cultural e departamento, sendo os resultados apresentados nas Tabelas G6, G7, G8. A existência de uma relação entre os diferentes departamentos e a percepção do tipo de cultura organizacional também foi testada, sendo os resultados apresentados na Tabela G9.

Tabela G6

Teste de independência para as variáveis grau de partilha e o departamento

	Grau de partilha				<i>Qui-Quadrado</i>		
	Homogénea	Conflitual	Ambígua	Não sabe/Não Responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Línguas	15	0	8	0	10,896	9	0,283
Ciências Sociais	3	0	2	0			
Ciências Exatas	14	2	8	2			
Expressões	9	0	2	3			

Nota: Os 3 participantes que pertencem ao grupo Educação Especial não foram considerados

Na exploração da relação existente entre o grau de partilha e o departamento, os resultados apresentados na Tabela G6 permitem concluir que não existe relação entre as duas variáveis. Assim, não se rejeita a hipótese de independência das variáveis visto p ser superior a 0,05, e conclui-se que a percepção acerca do grau de partilha não está a ser influenciada pelo departamento dos participantes ($X^2=10,896$; $p=0,283$).

Tabela G7

Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e departamento

	Existência de subculturas			<i>Qui-Quadrado</i>		
	Sim	Não	Não sabe/Não responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Línguas	9	9	5	5,507	6	0,481
Ciências Sociais	3	2	0			
Ciências Exatas	12	8	6			
Expressões	12	8	6			

Nota: Os 3 participantes que pertencem ao grupo Educação Especial não foram considerados

Pela análise dos resultados apresentados na Tabela G7, podemos concluir que, mais uma vez, o departamento não está a influenciar a percepção acerca da existência de subculturas. Conclui-se, assim, que as duas variáveis em estudo são

independentes na medida em uma não exerce influência sobre a outra, visto p ser superior a 0,05 ($X^2=5,507$; $p=0,481$).

Tabela G8

Teste de independência para as variáveis matriz cultural e departamento

	Matriz cultural				<i>Qui-Quadrado</i>		
	Cultura única	Cultura de grupo	Múltiplas culturas	Não sabe/Não Responde	X^2	gl	p
Línguas	7	11	2	3	6,509	9	0,688
Ciências Sociais	1	2	1	1			
Ciências Exatas	8	11	4	3			
Expressões	2	4	3	5			

Nota: Os 3 participantes que pertencem ao grupo Educação Especial não foram considerados

Os resultados presentes na Tabela G8 mostram que o departamento não está a influenciar a forma como os participantes caracterizam a cultura da escola no que concerne à sua matriz cultural. As duas variáveis são independentes, não exercendo influência sobre a outra, já que p é superior a 0,05 ($X^2=6,509$; $p=0,688$).

Tabela G9

Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para as dimensões de percepção da cultura organizacional em função do departamento

Dimensões	Departamento										
	Línguas		Ciências sociais		Ciências exatas		Expressões		<i>Kruskal-Wallis</i>		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	X^2	gl	p
Apoio	3,92	0,35	3,53	0,30	3,88	0,33	3,84	0,38	4,349	3	0,226
Inovação	3,87	0,39	3,60	0,26	3,86	0,35	3,70	0,44	4,735	3	0,192
Regras	3,24	0,24	3,04	0,20	3,28	0,31	3,21	0,42	2,810	3	0,422
Objetivos	3,99	0,42	3,58	0,14	3,97	0,31	3,96	0,41	5,953	3	0,114

Nota: Os 3 participantes que pertencem ao grupo Educação Especial não foram considerados

Com base nos resultados apresentados na Tabela G9 verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em função do departamento para nenhuma das dimensões contempladas, visto o valor de p ser sempre superior a 0,05: Apoio ($X^2=4,349$; $p=0,226$), Inovação ($X^2=4,735$; $p=0,192$), Regras ($X^2=2,810$; $p=0,422$), Objetivos ($X^2=5,953$; $p=0,114$). Neste sentido, podemos afirmar que o departamento não exerce qualquer influência, estatisticamente significativa, na percepção da cultura organizacional.

Realizou-se a análise da relação existente entre o tempo passado na escola além horário e o grau de partilha, a matriz cultural, a existência de subculturas, e a percepção sobre o tipo de cultura organizacional. Pretendia-se averiguar se o tempo passado na escola além do horário exercia influência na percepção dos participantes acerca destas quatro variáveis. Os resultados são apresentados nas Tabelas G 10, G11, G12 e G13, respetivamente.

Tabela G10

Teste de independência para as variáveis grau de partilha e o tempo passado na escola além horário

	Grau de partilha				<i>Qui-Quadrado</i>		
	Homogénea	Conflitual	Ambígua	Não sabe/Não Responde	X^2	gl	p
Menos de 3 horas	3	0	6	0	12,474	9	0,188
3 a 6 horas	21	1	10	3			
7 a 10 horas	12	2	5	2			
Mais de 10 horas	6	0	0	0			

Os resultados apresentados na Tabela G10 evidenciam que as duas variáveis são independentes ($X^2=12,474$; $p=0,188$), não existindo relação entre ambas, visto p ser superior a 0,05. A análise destes resultados permite concluir que não existe uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis em estudo. Quer isto dizer que o tempo passado na escola além horário não exerce influência sobre o modo como os docentes percebem a forma como a cultura organizacional da escola é partilhada.

Tabela G11

Teste de independência para as variáveis identidade da cultura organizacional e o tempo passado na escola além horário

	Matriz cultural				<i>Qui-Quadrado</i>		
	Cultura única	Cultura de grupo	Múltiplas culturas	Não sabe/Não Responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Menos de 3 horas	2	4	2	1	8,818	9	0,454
3 a 6 horas	9	12	5	9			
7 a 10 horas	7	9	3	2			
Mais de 10 horas	0	5	1	0			

Na Tabela G11, são apresentados os resultados para a relação entre as variáveis tempo passado na escola além horário e percepção da matriz cultural. Com base nos resultados apresentados, verificamos que as duas variáveis são independentes, visto o valor de *p* ser superior a 0,05, o que nos impossibilita de refutar a hipótese de independência entre ambas as variáveis ($X^2=8,818$; $p=0,454$). Assim, podemos concluir que o tempo passado na escola além horário não exerce influência na forma como os docentes veem a identidade da cultura organizacional.

Tabela G12

Teste de independência para as variáveis existência de subculturas e o tempo passado na escola além horário

	Existência de subculturas			<i>Qui-Quadrado</i>		
	Sim	Não	Não sabe/Não responde	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Menos de 3 horas	5	2	2	0,919	6	0,988
3 a 6 horas	15	11	9			
7 a 10 horas	10	6	5			
Mais de 10 horas	2	2	2			

Pela análise dos resultados apresentados na Tabela G12, podemos concluir que o tempo passado na escola além horário não é uma variável que influencie a

percepção acerca da existência de subculturas. Conclui-se, assim, que as duas variáveis em estudo são independentes, na medida em que uma não exerce influência sobre a outra, visto p ser superior a 0,05 ($X^2=0,919$; $p=0,988$).

Tabela G13

Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para as dimensões de percepção da cultura organizacional em função do tempo passado na escola além horário

Dimensões	Tempo na escola além horário								Kruskal-Wallis		
	Menos de 3 horas		3 a 6 horas		7 a 10 horas		Mais de 10 horas				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Apoio	3,72	0,42	3,81	0,34	3,90	0,38	4,06	0,27	5,168	3	0,160
Inovação	3,75	0,44	3,79	0,40	3,85	0,37	3,89	0,14	0,876	3	0,831
Regras	3,38	0,41	3,21	0,30	3,23	0,27	3,30	0,26	2,608	3	0,456
Objetivos	3,90	0,47	3,92	0,37	3,93	0,35	4,17	0,18	3,469	3	0,325

Com base nos resultados apresentados na Tabela G13, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em função do tempo passado na escola além horário para nenhuma das dimensões contempladas, visto o valor de p ser sempre superior a 0,05: Apoio ($X^2=5,168$; $p=0,160$), Inovação ($X^2=0,876$; $p=0,831$), Regras ($X^2=2,608$; $p=0,456$), Objetivos ($X^2=3,469$; $p=0,325$). Neste sentido, podemos afirmar que o tempo passado na escola além horário não exerce qualquer influência, estatisticamente significativa, na percepção da cultura organizacional.

Anexos

Anexo A: Ofício dirigido à DRE a solicitar autorização para realizar a investigação

Exmo. Senhor
Director Regional de Educação
Direcção Regional de Educação
Edifício D. João,
Rua Cidade do Cabo, nº38
9050 - 047 Funchal

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação científica.

Maria Luísa Rebolo Rodrigues de Abreu Ferreira, portadora do B.I. nº, residente na Funchal, professora pertencente ao quadro de nomeação definitiva da Escola Básica, encontra-se de momento a realizar o segundo ano do Curso de Mestrado em Administração Educacional, na Universidade da Madeira, sob orientação do Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira. Assim, no âmbito da sua dissertação de mestrado intitulada **“Cultura de escola e desempenho dos alunos – que relação?”**, pretende realizar inquéritos, na forma de questionário ao pessoal docente e não docente e alunos da referida escola.

Os inquéritos, anónimos e confidenciais, visam investigar a eventual relação entre cultura de escola e desempenho dos alunos.

Face ao exposto, solicito a V. Exa. se digne autorizar a realização dos referidos inquéritos, elementos sem os quais a realização da investigação não será possível.

Pede deferimento

Funchal, 24 de Fevereiro de 2011

(Maria Luísa Abreu Ferreira)

Anexo B: Ofício enviado pela DRE a autorizar a realização da investigação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

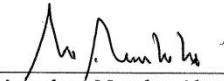
Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
	24/02/11	001539 /5 Proc. 5.72/11	28.MAR.2011

ASSUNTO: Autorização - Aplicação de questionários - Investigação "Cultura de Escola e desempenho dos alunos - que relação?"

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação dos inquéritos, sobre o tema referido em epígrafe, ao pessoal docente e não docente e alunos, com a anuência dos encarregados de educação, da , e com a condição do pedido ser operacionalizado junto do Conselho Executivo da Escola.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

Mod. IE-700-015 - Sig.

Anexo C. Mensagem de correio eletrónico enviada por Diogo Nascimento concedendo autorização para a utilização de questionário

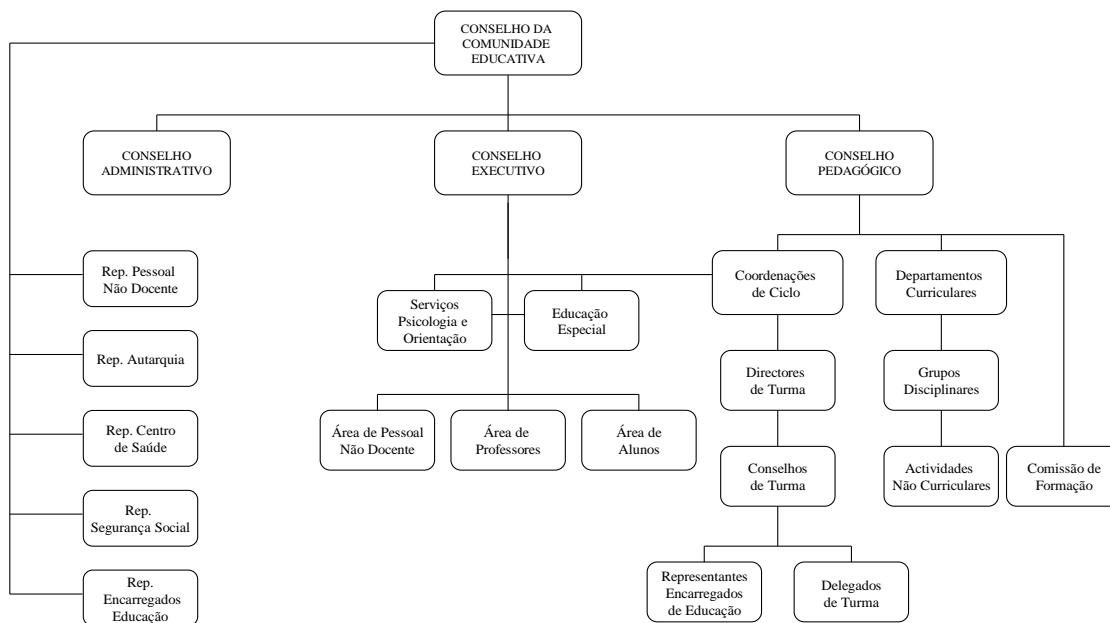
“Cara Dr.^a Luísa Ferreira,

No seguimento do seu pedido, e após ter consultado a minha co-orientadora, poderá utilizar o questionário, desde que se respeitem as regras académicas (os "direitos de autor"), ou seja, a deverá obrigatoriamente referenciar no corpo do texto (em em nota de rodapé) a autoria do questionário. Deve constar a referência completa da minha tese, bem como os objectivos para o qual o inquérito foi concebido.

Com os melhores cumprimentos,

Diogo Chouzal ”

Anexo D. Organograma da Escola



Fonte: Projeto Educativo da escola